

**Zum Verhältnis von Habitus und ‘Digitaler Ungleichheit’**

*- eine Exploration von Mustern der  
PC- und Internetaneignung Jugendlicher  
und junger Erwachsener unterschiedlicher  
sozialer Milieus in Buenos Aires/Argentinien*

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
dem Fachbereich Gesellschaftswissenschaften  
und Philosophie  
der Philipps-Universität Marburg

vorgelegt von

Larissa Sonja Hoffmann  
aus  
D- Hildesheim  
im Jahr 2010

Vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften  
und Philosophie als Dissertation angenommen am

15.12.2010

(Datum Annahme durch die Prüfungskommission)

Tag der Disputation / mündlichen Prüfung

22.06.2011.

Betreuer und erster Gutachter

Prof. Dr. Dieter Boris

Zweiter Gutachter

Prof. Dr. Michael Vester

Dritte Gutachterin

Prof. Dr. Anika Oettler



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>8</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Leitende Forschungsinteressen und -fragen .....</b>	<b>13</b>
1.1.1 <i>Synopse: Untersuchungsbereiche der vorliegenden Arbeit .....</i>	<i>16</i>
1.1.2 <i>Zu den Grenzen der vorliegenden Arbeit .....</i>	<i>17</i>
<b>2 HABITUS und verbundene Handlungs- und Gesellschaftsperspektiven im Kontext 'Digitaler Ungleichheiten' .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 HABITUS: Handlungs- und Gesellschaftskonzepte und methodische Implikationen .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 <i>Begriffsgrundlegung Habitus .....</i>	<i>18</i>
2.1.1.1 <i>Skizze weiterer Forschungsinhalte und -zusammenhänge Bourdieus .....</i>	<i>20</i>
2.1.1.1.1 <i>Sozialer Raum und Kapitalkonzept .....</i>	<i>21</i>
2.1.1.1.2 <i>Soziales Feld .....</i>	<i>28</i>
2.1.1.1.3 <i>Soziale Klasse .....</i>	<i>32</i>
2.1.2 <i>Erste Hypothesen und theoretisch- methodische Vorschläge zur PC- und Internetaneignung aus Perspektive des Habituskonzepts .....</i>	<i>36</i>
2.1.3 <i>Zentrale Qualitäten des Habituskonzepts für die folgende Untersuchung digital vermittelter sozialer Ungleichheiten .....</i>	<i>38</i>
<b>2.2 SOZIALES MILIEU im Kontext PC/Internetbezogener sozialer 'Digitaler Ungleichheiten' .....</b>	<b>42</b>
2.2.1 <i>Unidimensionale Modelle für komplexe soziale Verhältnisse- Der Einsatz von Sozialstrukturmodellen für die Analyse lateinamerikanischer Gesellschaften .....</i>	<i>42</i>
2.2.2 <i>Zu Begriffsgeschichte und (Re)Etablierung der Milieukonzepte in der Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung ,zentrischer' Weltregionen .....</i>	<i>44</i>
2.2.3 <i>Begriffsgrundlegung ,soziales Milieu' .....</i>	<i>49</i>
2.2.4 <i>Forschungskonzepte: Der Milieuforschungsansatz der Universität Hannover zentrale Annahmen, Methoden und Ergebnisse im Kontext Argentiniens .....</i>	<i>59</i>
<b>2.3 LEBENSFÜHRUNG im Kontext PC/Internetbezogener sozialer 'Digitaler Ungleichheiten' .....</b>	<b>67</b>
2.3.1 <i>Lebensstil vs. Lebensführung: Das Ausgangsproblem des Lebensstilbegriffs und die Vorteile des Lebensführungsbegriffs für die Exploration ,Digitaler Ungleichheiten' .....</i>	<i>67</i>
2.3.2 <i>Lebensstil und Lebensführung als Kategorien sozialwissenschaftlicher Betrachtung Argentiniens .....</i>	<i>72</i>
2.3.3 <i>Die sozialgenetischen Lebensführungs- und Lebensstilansätze in den bundesdeutschen Sozialwissenschaften bei Zapf, Müller, Spellerberg und Rerrich/Voß .....</i>	<i>73</i>
2.3.4 <i>Begriffsgrundlegung Lebensführung und Lebensstil .....</i>	<i>76</i>
<b>2.4 ,Bildung', ,Lernen' und ,Kompetenzen' im Kontext Bourdieus und der sozialwissenschaftlichen Diskussion .....</b>	<b>80</b>
2.4.1 <i>Bildung ohne Lohn? Das Beispiel Argentinien .....</i>	<i>83</i>
2.4.2 <i>Das ,soziale Bildungsdilemma' in der aktuellen Diskussion .....</i>	<i>85</i>
<b>3 Argentinien: Panorama sozialer und digitaler Ungleichheiten .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1 Ein Schritt vor und zwei zurück: Bildungskonzepte, -diskurse, Bildungsforschung und -politik in Argentinien und Lateinamerika .....</b>	<b>92</b>
3.1.1 <i>Bildungskonzepte zwischen Konservatismus, Liberalismus und Progressismus: Die Konfliktlager Argentiniens und Lateinamerikas .....</i>	<i>95</i>
3.1.2 <i>Phasen der argentinischen Bildungspolitik und -diskurse: ,Bildung' im Spannungsfeld von Macht, Modernisierung und Demokratieentwicklung .....</i>	<i>98</i>
3.1.3 <i>Bildungsforschung in Argentinien und Lateinamerika: Spiegel und Instrument zur Konservierung sozialer Verhältnisse .....</i>	<i>102</i>
3.1.3.1 <i>Argentinien im Kontext der Bildungsevaluierung .....</i>	<i>105</i>
<b>3.2 Zentrale Dimensionen der Bildungsungleichheit im lateinamerikanischen Raum .....</b>	<b>107</b>
<b>3.3 Grundzüge der Wirtschaft, Politik Sozialstruktur und Bildung in Argentinien 1880-2006 .....</b>	<b>110</b>
3.3.1 <i>Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1880-1929 .....</i>	<i>112</i>
3.3.1.1 <i>Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1870-1929 .....</i>	<i>119</i>
3.3.2 <i>Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1930-1943 .....</i>	<i>128</i>
3.3.2.1 <i>Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1930-1943 .....</i>	<i>131</i>
3.3.3 <i>Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1943-1955 .....</i>	<i>132</i>
3.3.3.1 <i>Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1943-1955 .....</i>	<i>134</i>
3.3.4 <i>Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1955-1973 .....</i>	<i>137</i>
3.3.4.1 <i>Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1955-1973 .....</i>	<i>138</i>

3.3.4.2	Strukturen der Bildung und Bildungspolitik 1973-1976:	142
3.3.5	Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1976-1983:	144
3.3.5.1	Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1976-1983:	149
<b>3.4</b>	<b>Synopse: Die allgemeinen Entwicklungsstrukturen der argentinischen Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext:</b>	<b>151</b>
3.4.1	Strukturen der Wirtschaft und des sozialen Kontexts unter Alfonsín (1983-89):	156
3.4.1.1	Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Alfonsín (1983-1989)	159
3.4.2	Strukturen der Wirtschaft und des sozialen Kontexts unter Menem (1989-1999):	170
3.4.2.1	Synopse der Strukturen und Entwicklungen im wirtschaftlichen Bereich	170
3.4.2.2	Synopse der Strukturen und Entwicklungen im sozialen und politischen Bereich:	173
3.4.2.3	Die Transformationen des Feldes der Erwerbsarbeit	174
3.4.2.3.1	Geschlechtliche Strukturen des Arbeitsmarktes:	182
3.4.2.3.2	Die ‚verlorene Generation‘ – Kohortenstrukturen des Arbeitsmarktes	183
3.4.2.4	Armutsentwicklung unter der Regierung Menem:	185
3.4.3	Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Menem (1989-1999):	187
3.4.3.1	Die Ausgestaltung, Durchsetzung und Implementierung der Bildungsreform unter Menem	190
3.4.3.2	Argentiniens Reformen im Kontext globaler neoliberaler Bildungsortodoxie:	194
3.4.3.3	Zur Kontinuität der Bildungspolitik Alfonsíns und Menems:	195
3.4.3.4	Strukturen der Bildungsfinanzierung unter Menem	199
3.4.3.5	Betroffenheit und Reaktionen der sozialen Klassenmilieus und ihrer Institutionen	201
3.4.4	Das aktuelle Panorama schulischer Bildungsungleichheiten in Argentinien: Synopse empirischer Befunde	202
3.4.4.1	Die provinziell vergleichende Studie des Instituts CIPPEC (OIBERMAN et al 2004)	202
3.4.4.1.1	Ungleichverteilung der sozial-kompensatorischen Leistungen:	206
3.4.4.1.2	Ungleichheiten der Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse:	207
3.4.4.1.3	Bildungsqualität / Kompetenzentwicklung	207
3.4.4.1.4	Bildungseffizienz (u. a. Wiederholungs- und Abbruchraten)	208
3.4.4.2	Bildungsqualität- Was von der Bildung in Argentinien bleibt	210
3.4.4.2.1	Zur Diskussion und empirischen Forschung der Bildungsqualität in Lateinamerika	210
3.4.4.2.2	Die sozialen Schranken der Bildungsqualität im Spiegel der PISA-Pilotstudie (2000/01)	213
3.4.4.2.3	Bildungsqualität: Die Relevanz ‚extraschulischer‘ Dimensionen in Argentinien	217
3.4.4.2.4	Die Studien Cervinis zu Bildungsqualität und sozialer Polarisierung der Schullandschaft:	218
3.4.4.3	Bildungsteilhabe und Bildungseffizienz der schulischen Bildung	222
3.4.4.3.1	Regionale Strukturierung der schulischen Teilhabe	224
3.4.4.3.2	Der ‚harte‘ Kern von Bildung exkludierter Jugendlicher:	225
3.4.4.3.3	Schulabbrüche und Schulrückstände als Ausdruck und Verstärker der Krise Argentiniens	227
3.4.4.3.4	Die Segregationslinien des tertiären Bildungssektors	230
3.4.4.4	Bildungsgeschehen	231
3.4.4.4.1	‚Jede Schule ist eine Insel‘: Die Segregation der Erfahrungs- und Deutungswelten:	231
3.4.4.4.2	Das Feld der Mittel- und Sekundarschulbildung: Vertikale Schließungsprozesse und ungleiche horizontale Differenzierung:	233
3.4.4.4.3	Die Beziehung der sozialen Klassen zu den schulischen Institutionen	236
3.4.4.4.4	Die sozio-institutionelle Strukturierung des Lehrerberufes:	239
3.4.4.4.5	Zukunftserwartungen und Handlungsstrategien sozialer Klassenmilieus und Institutionen	240
3.4.4.4.6	Die ‚Wahl‘ der Bildungseinrichtung:	243
3.4.5	Das Panorama tertiärer Bildungsungleichheiten in Argentinien: Synopse empirischer Befunde von Menem bis zur Aktualität	244
3.4.5.1	Studium und Finanzierung:	248
3.4.5.2	Sozioökonomisches Profil der Studenten universitärer und nicht universitärer Einrichtungen:	249
3.4.5.3	Staatliche Finanzierungspolitik: Bildungsteilhabe und Steuerbelastung:	252
3.4.5.4	Kultureller familiärer Hintergrund Studierender in Argentinien	253
3.4.5.5	Regionale Herkunft und private vs. öffentliche Sekundarbildung als Faktoren der Teilhabe an akademischen Bildungsstufen:	256
3.4.5.6	Strukturen der Bildungseffizienz im weiterführenden Bildungsbereich:	258
3.4.5.7	Strukturen der arbeitsmarktbezogenen ‚Verwertbarkeit‘ der Bildung	259
3.4.6	Strukturen der Wirtschaft und des Sozialen unter De la Rúa (1999-2001) und Duhalde (2002-2003)	264
3.4.6.1	Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter De la Rúa (1999-2001) und Duhalde (2002-2003)	265
3.4.7	Strukturen der Wirtschaft und des Sozialen unter Kirchner und Fernandez de Kirchner (2003- dto.)	266
3.4.7.1	Skizze des Sozialraums Stadt und Provinz Buenos Aires	273
3.4.7.2	Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Kirchner / Fernández de Kirchner (2003- dto.)	274
<b>4</b>	<b>Die sozialwissenschaftliche Erforschung und Diskussion 'Digitaler Spaltungen und Ungleichheiten'</b>	<b>278</b>

<b>4.1</b>	<b>Begriffliche Klärungen: I&amp;K-Technologien, PC, Internet .....</b>	<b>278</b>
<b>4.2</b>	<b>Die Diskussion innerhalb der Sozialwissenschaften .....</b>	<b>281</b>
4.2.1	„Technik“ soziologisch gewendet- Überblick zu Diskursen und Forschung in den Sozialwissenschaften bis zur Jahrtausendwende .....	283
4.2.1.1	Die Technikkonzeptionen der „Klassiker“: Weber, Durkheim und Marx .....	284
4.2.1.2	Die Traditionslinie der Industriosozologie und die Problematik des Technikdeterminismus .....	285
4.2.1.3	Der sozialwissenschaftliche Forschungsbereich Technik und Alltag .....	286
4.2.2	Von „Digitalen Gräben“ der 1990er Jahre zu „Digitalen Ungleichheiten“ im 21. Jahrhundert: Von der Zugangsfokussierung zur Betrachtung der Nutzungsweisen, Kompetenzen und ihrer sozialen Voraussetzungen und Folgen .....	292
4.2.2.1	Die Wissensklüfftforschung als Vorläuferin der Ansätze zu Digitaler Ungleichheit .....	294
4.2.2.2	„Digitale Spaltung“: Konzepte und Perspektiven .....	300
4.2.2.3	Digitale Ungleichheiten: Konzepte und Perspektiven .....	303
4.2.2.3.1	Der Blick hinter die Maschinenwelt: Vom „1st zum 2nd Level Divide“ .....	304
4.2.2.3.2	Ein integratives soziologisches Rahmenkonzept: Das Internet- Engagement Modell von Norris .....	306
4.2.2.3.3	Die Multidimensionalität der „Digitalen Ungleichheiten“- Di Maggio et al's Ansatz .....	307
4.2.2.3.4	Der erweiterte „Zugangsbegriff“ des Stufenmodell zum Digital Divide von Neil Selwyn .....	309
4.2.2.3.5	„Electronic- Literacy“ und das Modell effektiver Internetnutzung Mark Warschauers .....	311
4.2.2.3.6	„A causal Model of Access“- der Ansatz Jan Van Dijk's .....	314
4.2.2.4	Das Modell zur Erklärung der Digitalen Ungleichheit von Nicole Zillien .....	318
4.2.3	Übersicht: Entwicklung des Spektrums sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf „Digitale Spaltung“ .....	321
4.2.4	Entwicklung des Spektrums sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf Digitale Spaltung (Detailsicht) .....	322
4.2.5	Kontextbedingungen der Aneignung von PC/Internet (Untersuchungsvorschlag) .....	323
<b>4.3</b>	<b>Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung zu „Digitalen Ungleichheiten“ .....</b>	<b>324</b>
4.3.1	Der internationale 'Digital Divide' .....	326
4.3.2	Soziale Strukturen des PC/Internetzugangs und -nutzung : Beispiel Deutschland und USA .....	336
4.3.2.1	Haushalt .....	338
4.3.2.2	Generation .....	340
4.3.2.3	Geschlecht .....	342
4.3.3	Argentinien: Soziale Strukturen des privaten PC/Internetzugangs und -nutzung .....	344
4.3.4	I&K Politik: Zur Geschichte der neuen I&K-Technologien in Argentinien .....	352
4.3.4.1	Die Initiative 'AIT': 'Argentina Internet Todos' der Regierung Menem (1998) .....	358
4.3.4.2	Argentina Digital (De la Rúa, 2000) (Heute: 'Mi PC') .....	359
4.3.4.3	'Mi PC' Initiative der Regierungen Kirchner und Fernandez de Kirchner .....	359
4.3.4.4	Initiative 'Puertas al Bicentenario': ein kabel- und kostenloser Zugang für Buenos Aires .....	361
4.3.4.5	Kulturelle Adaption und aktive Teilhabe der Nutzerinnen: 'Cabinas Públicas' in Peru .....	361
4.3.5	Schule und PC/Internet in Argentinien .....	362
4.3.5.1	Die technischen Strukturen der Schulen Argentiniens .....	363
4.3.5.2	Internetversorgung in Argentinien Schulen .....	365
4.3.5.3	Die soziale Strukturierung der PC-Kompetenzen der SchülerInnen .....	367
4.3.5.4	Die Palamidessi-Studie: Das Spektrum schulischer digitaler Ungleichheiten .....	368
4.3.5.5	Öffentliche PC-/Internet Initiativen in allgemeinbildenden Schulen .....	369
4.3.5.5.1	Die Initiativen 'PRODYMES' und 'REDES' der Regierung Menem .....	369
4.3.5.5.2	Die Initiative 'EDUC.AR' der Regierung de la Rúa .....	369
4.3.5.5.3	'One Laptop per Child (OLPC)' und die Regierungen Kirchner und Fernandez de Kirchner .....	370
4.3.5.5.4	Das Gesetz zur Förderung der Technischen Ausbildung der Regierung Kirchners (2005) .....	371
<b>5</b>	<b>ZWISCHENBILANZ I: Leitende Annahmen und Überlegungen zur alltäglichen PC und Internetnutzung im Habitus-, Milieu- und Lebensführungskontext Argentiniens .....</b>	<b>372</b>
<b>5.1</b>	<b>Synopse: Relevante Dimensionen der Fallanalyse aus Habitusperspektive und verbundenen Ansätzen (grafische Systematisierung) .....</b>	<b>377</b>
<b>5.2</b>	<b>Methodische Vorschläge für ein Untersuchungskonzept Digitaler Ungleichheiten .....</b>	<b>378</b>
	der PC- und Internetnutzung und Habitus .....	378
<b>6</b>	<b>Die Empirische Untersuchung: PC/Internetaneignung durch Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedlicher sozialer Milieus in Stadt und Provinz von Buenos Aires (2006) .....</b>	<b>383</b>
<b>6.1</b>	<b>Eckdaten der Untersuchung (U.- Design und Methodologie) .....</b>	<b>383</b>
<b>6.2</b>	<b>Methodologische Reflexionen .....</b>	<b>384</b>
<b>6.3</b>	<b>Eingesetzte Methoden .....</b>	<b>387</b>
6.3.1	Teilstrukturierte sozio-biografische und medienspezifische Tiefeninterviews .....	387
6.3.2	Gruppengespräche und Kurzinterviews .....	388

6.3.3	Teilnehmende Beobachtung und ‚Surfinterviews‘ .....	389
6.3.4	Collagen .....	389
6.3.5	Fragebögen .....	389
<b>6.4</b>	<b>Zur Fallauswahl .....</b>	<b>390</b>
<b>6.5</b>	<b>Zur Auswertungsmethode .....</b>	<b>392</b>
<b>6.6</b>	<b>Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>393</b>
6.6.1	Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Kurzprofile der untersuchten Milieus .....	393
6.6.1.1	Milieu ‚a‘: Volksmilieu der südlichen Provinz Buenos Aires .....	393
6.6.1.1.1	Objektiver Sozialstatus der Familien .....	393
6.6.1.1.2	Familienform und Familiengröße .....	395
6.6.1.1.3	Genealogie .....	395
6.6.1.1.4	Territoriales Milieu .....	396
6.6.1.1.5	Institut. kulturelles Kapital .....	396
6.6.1.1.6	Vorherrschende Strategien der Lebensführung .....	397
6.6.1.1.7	Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion .....	398
6.6.1.1.8	Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen .....	400
6.6.1.1.9	Technikschulen als ‚Inseln‘ .....	404
6.6.1.1.10	Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen .....	405
6.6.1.1.11	Persönliche und familiäre Zukunftsentwürfe .....	407
6.6.1.1.12	Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter .....	409
6.6.1.1.13	Vorherrschende familiäre und peerbezogene Anerkennungsverhältnisse‘: .....	411
6.6.1.1.14	Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation .....	413
6.6.1.2	Milieu (b): Bonarenser Stadtmilieu der mittleren ‚Mitte‘ .....	414
6.6.1.2.1	Objektiver Sozialstatus Familien .....	414
6.6.1.2.2	Familienform und Familiengröße: .....	416
6.6.1.2.3	Genealogie: .....	416
6.6.1.2.4	Territoriales Milieu .....	416
6.6.1.2.5	Vorherrschende Haltungen und Strategien der Lebensführung .....	416
6.6.1.2.6	Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion: .....	418
6.6.1.2.7	Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen .....	420
6.6.1.2.8	Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen: .....	423
6.6.1.2.9	Zukunftsentwürfe .....	425
6.6.1.2.10	Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter, Bildungsmuster .....	426
6.6.1.2.11	Familiäre und peerbezogene Anerkennungsverhältnisse: .....	428
6.6.1.2.12	Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation .....	428
6.6.1.3	Milieu (c): Gehobene Lagen der Hauptstadt und nördlichen Provinz .....	429
6.6.1.3.1	Objektiver Sozialstatus der Familien .....	429
6.6.1.3.2	Territoriales Milieu .....	431
6.6.1.3.3	Familienform und -größe .....	431
6.6.1.3.4	Genealogie .....	431
6.6.1.3.5	Vorherrschende Haltungen und Strategien der Lebensführung .....	432
6.6.1.3.6	Lebens- und Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion .....	433
6.6.1.3.7	Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen .....	436
6.6.1.3.8	Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen .....	438
6.6.1.3.9	Zukunftsentwürfe und -strategien .....	440
6.6.1.3.10	Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter, Bildungsmuster .....	441
6.6.1.3.11	‚Familiäre Anerkennungsverhältnisse‘/ Familiäre positive Rückmeldungen .....	443
6.6.1.3.12	Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation .....	443
6.6.2	Verortung der Interviewten im Sozialraum Stadt und Provinz Buenos Aires .....	444
<b>6.7</b>	<b>Das Panorama digitaler Syndrome und Ungleichheiten der empirischen Untersuchung: .....</b>	<b>446</b>
6.7.1	Milieu (c): PC und Internet als Instrumente multimedialer, ‚globaler‘ sozio-kultureller Distinktion .....	446
6.7.1.1	Häusliche Zugangsbedingungen .....	446
6.7.1.2	Vorherrschende Nutzungsinhalte .....	447
6.7.1.2.1	„Da muss man schon ein wenig nachdenken“ - Die Vorliebe für komplexe Strategiespiele .....	448
6.7.1.3	Selektivität der Kontakte .....	448
6.7.1.4	Ästhetisch-intellektuelle und ‚kompetenzbasierte‘ Distinktion .....	449
6.7.1.4.1	Spielerische, scheinbar zweckferne Präsentation der Vorlieben und Nutzungsmuster .....	450
6.7.1.4.2	Operative Virtuosität, ausgeprägte selektive und evaluative Internetkompetenzen .....	450
6.7.1.4.3	Selbstsichere Klassifizierungen .....	451
6.7.1.4.4	Trendsetter, Experte und Gestalter neuartiger Formate .....	451

6.7.1.4.5	Cross- mediale Nutzungsweisen über Sprachgrenzen hinweg.....	451
6.7.1.5	„Expertenväter“ und vernetzte Großmütter.....	452
6.7.1.6	Ein ‚natürliches‘ Talent und Begabung .....	452
6.7.1.7	Institutionell voraussetzungsvoller PC Unterricht .....	454
6.7.1.8	In Erwartung eines umfassenden ‚Bildungsservice‘ .....	454
6.7.1.9	Netzwerken online und offline in Bildung und Sozialem: Nutzertipps & soziale Netzwerke .....	455
6.7.1.10	Milieu c – Synopse digitaler Syndrome.....	456
6.7.2	Milieu (b): PC/ Internet als qualifikatorischer Hoffnungsträger vs. ‚Bedrohung‘ .....	458
6.7.2.1	Ein offen bildungsbasierter, utilitaristischer Zugang zu PC/Internet .....	458
6.7.2.2	„Immer denk ich: Was wird morgen?“: Die Last der Bildungs- und Erwerbsstrukturen im Gepäck ....	458
6.7.2.2.1	Die überhöhte Wahrnehmung der Bildungslücken .....	459
6.7.2.3	Die Bildungsmaschine im Haushalt: Wer lernt, kommt zuerst! .....	459
6.7.2.4	Mehr Rechner, mehr Praxisnähe: Der familiäre Kampf um Verbesserung der institutionellen Bedingungen .....	460
6.7.2.5	Milieu b – Synopse digitaler Syndrome .....	462
6.7.3	Milieu a- PC/Internet als gemeinschaftliche Unterhaltungs- und Kommunikationsmedien und ‚Schraubkiste‘.....	464
6.7.3.1	Das ist nichts für mich“: Gleichartige Nutzungsinhalte und –weisen im Verlauf der Nutzerkarriere ...	465
6.7.3.2	„Für das, was ich brauche, find ich mich zurecht“ - Positive Umdeutung begrenzter Fertigkeiten .....	466
6.7.3.3	Jugendliche nicht technischer Schulen: zwischen Anpassung und ‚Kampfansage‘ an PC-Unterricht.....	468
6.7.3.4	„Es ist spektakulär, wie die chicos mit dem Rechner umgehen können“.....	469
6.7.3.5	Jugendliche technischer Schulen: Fördern und Fordern („Mir gefällt das Mechanische“ ).....	471
6.7.3.5.1	„Die können das wenn sie nur wollen“: Lehrkräfte technischer Schulen als strenge Wegbereiter ....	471
6.7.3.6	„Heute gefällt es mir zu lesen“ - Die Förderung im Kontext persönlicher Interessen und Talente .....	472
6.7.3.7	„No me hago ilusiones“- Die Voranpassung an begrenzte Chancen.....	474
6.7.3.8	Milieu a – Synopse digitaler Syndrome .....	475
6.7.4	Syndrome PC- und Internetbasierter Kompetenzen .....	476
6.7.4.1	PC/Internetbezogene Kompetenzdimensionen zur komparativen Fallanalyse dieser Arbeit .....	479
6.7.4.2	Milieu (c): PC/Internet - Kompetenzsyndrome.....	480
6.7.4.3	Milieu (b): PC/Internet - Kompetenzsyndrome.....	483
6.7.4.4	Milieu (a): PC/Internet - Kompetenzsyndrome.....	485
6.7.4.5	PC/Internet Kompetenzen: abschließende Bemerkungen.....	487
6.7.4.6	PC/Internet Kompetenzen: Häuslicher Zugang ist nicht die entscheidende Hürde bzw. Lösung.....	490
<b>6.8</b>	<b>EXKURS: Die soziale Strukturierung der bonarensen Internetcafés .....</b>	<b>492</b>
<b>7</b>	<b>SCHLUSSBETRACHTUNG .....</b>	<b>494</b>
<b>8</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>499</b>
<b>8.1</b>	<b>Teilstrukturierte sozio-biografische Tiefeninterviews.....</b>	<b>499</b>
8.1.1	Das ‚Hier und Jetzt‘ zum Intervieweinstieg .....	499
8.1.2	Kulturelle Vorlieben und Abneigungen.....	499
8.1.3	Bildung, Kindheit und Jugend .....	500
8.1.4	(Erwerbs)Arbeit und Leistung (Schwerpunkt Eltern) .....	501
8.1.5	Familie und soziale Beziehungen .....	502
8.1.6	Familiäre Transmissionen .....	503
8.1.7	Zukunftsentwürfe und -strategien.....	503
8.1.8	Soziales Kapital/Vergemeinschaftungs- und Kohäsionsstile .....	503
8.1.9	Abschlussrunde.....	503
<b>8.2</b>	<b>Teilstrukturierte medien-spezifische Tiefeninterviews.....</b>	<b>504</b>
<b>8.3</b>	<b>Technischer Fragebogen .....</b>	<b>506</b>
<b>8.4</b>	<b>Territoriales Milieu befragter Personen und Einrichtungen .....</b>	<b>507</b>
<b>8.5</b>	<b>Collagen der Kernfälle.....</b>	<b>507</b>
8.5.1	Collagen ‚Die Gesellschaft Argentinien‘ .....	507
8.5.1.1	Milieu ‚A‘- unterprivilegiertes soziales Milieu .....	507
8.5.1.2	Milieu ‚B‘- ‚mittleres‘ soziales Milieu.....	509
8.5.1.3	Milieu ‚C‘- privilegiertes soziales Milieu.....	510
8.5.2	Collagen ‚Mein Leben jetzt und in 10 Jahren‘ .....	513
8.5.2.1	Milieu ‚A‘- unterprivilegiertes soziales Milieu .....	513
8.5.2.2	Milieu ‚B‘- mittleres soziales Milieu .....	514
8.5.2.3	Milieu ‚C‘- privilegiertes soziales Milieu.....	515
<b>9</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>517</b>
<b>10</b>	<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG .....</b>	<b>551</b>

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Untersuchungsbereiche der vorliegenden Arbeit .....	16
Abb.2:	Pierre Bourdieu: Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile .....	25
Abb.3:	Modell der sozialen Milieus der alltäglichen Lebensführung 1982 und 1995 .....	61
Abb.4:	Alltägliche Lebensführung im Kontext .....	78
Abb.5:	Bevölkerungswachstum Argentinien (1870-1895).....	113
Abb.6:	Urbanisierung Argentinien (1869-1914).....	114
Abb.7:	Entwicklung der Schulbesuchsraten Argentinien (1863-1914).....	120
Abb.8:	Entwicklung der Einschreibungen an Nation. Universitäten Argentinien (1905-1960).....	136
Abb.9:	Schulbesuchs- und Abbruchraten in der Grundbildung Argentinien (1895 vs. 1970).....	141
Abb.10:	Entwicklung der Matrikel und Bildungsausgaben in Argentinien (1980-1991).....	161
Abb.11:	Gehaltsentwicklung LehrerInnen (%) aller Schulstufen Argentinien (1980-1990).....	164
Abb.12:	Entwicklung der Bildungsteilhabe (%) .....	165
Abb.13:	Durchschnittliche Abbruchquoten (%) 1989 in Grund- und Mittelstufen Argentinien.....	166
Abb.14:	Durchschnittliches interannuales Wachstum Bildungsstufen in Argentinien (%) 1980-1991.....	167
Abb.15:	Entwicklung der Strukturen geschlechtlicher Teilhabe an akademischer Bildung in Argentinien (%).....	168
Abb.16:	Entwicklung der durchschnittlichen Arbeitslosigkeit (1980-1999).....	175
Abb.17:	Entwicklung der offenen Arbeitslosigkeit im Großraum Buenos Aires (1991-1995) .....	180
Abb.18:	Entwicklung der generationalen Betroffenheit von Erwerbslosigkeit (1991-2004).....	183
Abb.19:	Die Kreise der Exklusion innerhalb der jungen Kohorte 1999.....	184
Abb.20:	Grundstrukturen des Bildungswesens in Argentinien (seit 1996).....	192
Abb.21:	Mittelwerte (%) Abdeckung Bibliothek und PC an öffentlichen Schulen.....	205
Abb.22:	Mittelwerte (%) Angebot schulischer Ganztagsbetreuung in öffentlichen Schulen .....	205
Abb.23:	Mittelwerte (%) Abdeckung kompensatorischer Maßnahmen in öffentlichen Schulen.....	206
Abb.24:	PISA-Pilotstudie 2000/01: Lesekompetenz 15-jähriger SekundarstufenschülerInnen.....	214
Abb.25:	Teilhabeentwicklung (% Jugendliche) Sekundarstufe Argentinien.....	223
Abb.26:	Regionale Disparitäten der Schulförderung (% 5-17-jährige).....	224
Abb.27:	Erweiterung herkunftsbedingter Chancengraben 1990-2000.....	226
Abb.28:	Bildungsexpansion und institutionelle Selektionsmechanismen.....	245
Abb.29:	Finanzierungsstrategien des Studiums in Argentinien (Jahr 2000).....	248
Abb.30:	Sozio-ökon. Herkunft und Studienbeteilig. an Universitäten (Jahr 2000).....	250
Abb.31:	Sozio-ökon. Herkunft und Studienbeteilig. an akadem. nicht univers. Einrichtungen (Jahr 2000).....	250
Abb.32:	Soziale Segregationsmechanismen im akademischen Feld (Jahr 2000).....	251
Abb.33:	Familiärer Berufsstatus von VWL-Studierenden der UBA vs. neuer privater Universitäten.....	255
Abb.34:	Skizze des Sozialraums Stadt und Provinz Buenos Aires (2005/2006).....	273
Abb.35:	Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (nIKTs).....	279
Abb.36:	Impact of Internet Access on Life Chances (DiMaggio et al 2003).....	308
Abb.37:	Stufen des ‚Digital Divide‘ nach Selwyn (2002).....	310
Abb.38:	Effective use of ICTs (Warschauer 2002).....	312
Abb.39:	Komponenten der „Electronic Literacy“ nach Warschauer (2003).....	313
Abb.40:	Formen der Zugangsbenachteiligung (Van Dijk 1999).....	316
Abb.41:	Die Relevanz der Internetnutzung für zentrale Felder gesellsch. Teilhabe (Van Dijk 2005).....	318
Abb.42:	Entwicklung des Spektrums sozialwissensch. Perspektiven auf ‚Digitale Spaltung‘ .....	321
Abb.43:	Entwicklung des Spektrums sozialwissensch. Perspektiven auf ‚Digitale Spaltung‘ (Detailansicht).....	322
Abb.44:	Kontextbedingungen der Aneignung von PC/Internet (Untersuchungsvorschlag).....	323
Abb.45:	Internationale Verteilungsdisparitäten I&K Strukturen 2007.....	327
Abb.46:	Das internationale Panorama ‚Digitaler Spaltung‘ 2006.....	328
Abb.47:	Zahl der Internet-NutzerInnen 2006 nach Weltregionen.....	329
Abb.48:	Weltkarte der Internetnutzung .....	330
Abb.49:	Internet Bandwidth Comparison .....	331
Abb.50:	I&K Verbraucherpreise unterschiedlicher Volkswirtschaften .....	332
Abb.51:	Das lateinamerikanische Panorama ‚Digitaler Spaltung‘ 2006.....	334
Abb.52:	Ausstattungsstrukturen Telefon, Kabel TV und PC/Internet Argentinien (2001).....	347
Abb.53:	I&K Strukturen armer vs. nicht armer Haushalte Argentinien.....	348
Abb.54:	Haushaltliche Verteilungsstrukturen 8%) von Telefon und PC (2002).....	349
Abb.55:	Synopse: Relevante Dimensionen der Fallanalyse .....	377
Abb.56:	Untersuchungsvorschlag zur Exploration PC- und Internet vermittelter soz. Ungleichheiten .....	379
Abb.57:	Verortung der Interviewten im Sozialraum Stadt und Provinz Buenos Aires (INDEC).....	444

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

AAA	<i>Alianza Anticomunista Argentina</i>
CBC	<i>Ciclo Básico Común, gemeinsames erstes Studienjahr aller StudentInnen an der →UBA</i>
CEPAL	<i>Comisión Económica para América Latina, Wirtschaftskommission lateinamerikanischer Länder s.a. →ECLAC</i>
CIPPEC	<i>Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento</i>
CLACSO	<i>Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento</i>
DINIECE	<i>Dirección Nacional de información y evaluación de calidad educativa (Nationale Direktion für Information und Evaluation der Bildungsqualität des Bildungsministeriums Argentinien)</i>
ECLAC	<i>→ CEPAL</i>
EGB	<i>Educación General Básica</i>
EPH	<i>Encuesta Permanente de Hogares (statist. Erhebung unter argent. Haushalten) des →INDEC</i>
FLACSO	<i>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales</i>
FUA	<i>Universitäre Föderation Argentinien</i>
GBA	<i>Gran Buenos Aires, Ballungsraum mit Stadt Bs. As. und 24 ‚Partidos‘, d.h. Umlandbezirken</i>
ICPF	<i>‚Ingreso Per Capita Familiar‘, (Pro-Kopf-Einkommen je Haushaltsmitglied)</i>
IIEP (IIEP)	<i>‚International Institute for Educational Planning‘ der UNESCO</i>
I&K, I&KT	<i>Informations- und Kommunikationstechnologien</i>
INDEC	<i>Instituto Nacional de Estadística y Censos (Nation. Institut für Statistik und Volkszählung Argentinien)</i>
ITU	<i>International Telecommunication Union (Internationale Fernmeldeunion)</i>
Jhrdt.	<i>Jahrhundert</i>
LAN	<i>Local Area Network, lokales Rechnernetz</i>
LLCE	<i>Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education</i>
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
MS	<i>Microsoft</i>
nIKT	<i>neue Informations- und Kommunikationstechnologien</i>
OEI	<i>Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i>
OLPC	<i>‚One Laptop per Child‘ Initiative des → MIT</i>
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PDA	<i>Personal Digital Assistant, ein kleiner tragbarer Computer</i>
REDUC	<i>Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación</i>
SITEAL	<i>Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina</i>
TIMSS	<i>Third International Mathematics and Science Study</i>
UBA	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
UCR	<i>Unión Cívica Radical (Partei ‚Radikale Bürgerunion‘)</i>
UNDP	<i>United Nations Development Program</i>
WLAN	<i>Wireless Local Area Network (→ LAN), drahtloses lokales Netzwerk</i>

# 1 Einleitung

Die fortschreitende Verbreitung von PC und Internet innerhalb von Gesellschaften des hoch industrialisierten ‚Zentrums‘, aber auch in zunehmendem Maße in ‚peripheren‘ Weltwirtschaftszonen, kontrastiert einerseits mit einer späten und recht geringen sozialwissenschaftlichen Aufmerksamkeit (DiMaggio et al 2001; Krings/Riehm 2006a, b) und, zum anderen, mit einer öffentlichkeitswirksamen Diskussion seitens Politik, Wirtschaft und Medien rund um vermeintlich neuartige ‚Digitale Spaltungen‘ innerhalb und zwischen Gesellschaften und Wirtschaftszonen.

Zwar hat die Betrachtung von neueren Informations- und Kommunikations- („I&K“) -Technologien (wie PC und Internet) und deren Bedeutsamkeit für Fragen wie etwa der sozialen Ungleichheit, der wirtschaftlichen Entwicklung oder der politischen Partizipation während der vergangenen zehn Jahre innerhalb der europäischen und nordamerikanischen Sozialwissenschaften (und empirisch auch auf ebendiesen geografischen Raum gerichtet) leichte Zunahme und entsprechende theoretische, methodologische und empirische Differenzierung erfahren, sie bleibt aber insgesamt unzureichend analysiert und konzeptualisiert und von verkürzten Perspektiven um Technik und Gesellschaft gekennzeichnet.

Im sozialwissenschaftlichen Problembereich der durch PC und Internet vermittelten sozialen ‚Spaltungen‘ (‚Digital Divide‘) bzw. Ungleichheiten (‚Digital Inequality‘) herrschen noch immer eng geführte Zugangsperspektiven und stark technikpessimistische bzw. -euphorische Einschätzungen vor.

Die Denk- und Forschungstraditionen der sozialwissenschaftlichen Medien- bzw. Wissenskulturforschung, der Industriosozologie und der verbundenen Techniksoziologie (u. a. im Bereich der Technikfolgenabschätzung) sowie die modernisierungstheoretischen Ansätze zur Wissens- und Informationsgesellschaft haben zu dieser Ausrichtung nicht unwesentlich beigetragen und dazu, den Mangel an methodologisch und konzeptuell kritischen und erklärungskräftigen empirischen Untersuchungen und eine spezifische Theoriebildung aufrechtzuerhalten.

Verschiedene neuere, theoretisch integrative und kritische Konzepte und empirische Studien haben in den Sozialwissenschaften in Europa und Nordamerika in jüngerer Vergangenheit zu einer entscheidenden Perspektiverweiterung im Bereich der digitalen Medien PC und Internet und sozialer Struktur und Ungleichheit beigetragen. Für Deutschland ist hier v. a. die empirisch fundierte Theorieentwicklung der Soziologin Nicole Zillien (2006; Universität Trier) zu nennen sowie die pädagogisch orientierten Untersuchungen Nadja Kutschers (2004, 2005; KIB Univ. Bielefeld). Die Beiträge Jan van Dijks (1999b, 2003, 2005; Univ. Enschede), Neil Selwyns (2002, 2004a-d, 2010; London Knowledge Lab) und Paul DiMaggio et al (2001, 2004; Princeton University) und Mark Warschauers (2003; Univ. of California Irvine) repräsentieren bedeutsame Arbeiten aus dem niederländischen bzw. englischsprachigen Raum.



In und über Lateinamerika jedoch sind Studien und Theoriebildung zu ‚digitalen Ungleichheiten‘ -ähnlich wie auch zu anderen sozialwissenschaftlichen Problemfeldern- überaus rar und –wo vorhanden- den o. g. ein-dimensionalen Perspektiven und Methodologien verpflichtet.

Über und innerhalb Argentinien sind Studien und Konzeptentwicklung zur I&KT-Nutzung und sozialer Ungleichheit entsprechend selten<sup>1</sup> und es herrschen zudem theoretisch und methodologisch vergleichsweise begrenzte, d. h. deskriptive und technikdualistisch-zugangsfokussierte Ansätze zu gesellschaftlicher PC und Internetnutzung vor sowie makrostrukturelle bzw. –politische Problemstellungen (z. B. zur I&KT-Diffusion und verbundenen öffentlichen und individuellen Kosten). Die Alltagspraxis, Gründe und Folgen der (Nicht) Nutzung von PC & Co bleiben außen vor oder werden vorschnell kategorisiert.

Ein einstündiger wöchentlicher ‚Zugang‘ zum Internet über ein lärmendes und mit erheblichen Kosten verbundenes kommerzielles Internetcafé durch Jugendliche in Argentinien, wo diese chatten und Musik hören, gilt statistischen Erhebungen der Weltbank oder Instituten der argentinischen Marktforschung und universitären Sozialwissenschaften nicht selten bereits als Ausweis für ‚digitale Inklusion‘ in die ‚Wissensgesellschaft‘ und ist wohl nicht zuletzt auch willkommener Anlass, die vermeintliche Schließung des ‚Digitalen Grabens‘ (‚Digital Divide‘) zu verkünden.

Die vorliegenden Ergebnisse akademischer, kommerzieller und staatlicher Forschungsstrukturen lieferten der vorliegenden Arbeit trotz methodologie- und interessenbegründeter Bedenken brauchbares quantitatives Material für die Analyse digital vermittelter, sozialer Ungleichheiten und sie stellen Grundlage für die Triangulation der qualitativen Exploration im Großraum Buenos Aires. Beides wird in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

Obgleich Habitus- und verbundene Konzepte Pierre Bourdieus in den vergangenen Jahren in einigen Bereichen sozialwissenschaftlicher empirischer Forschung aufgrund ihrer kritischen und weitreichenden Erklärungskraft sozialer Verhältnisse verstärkt Eingang und Verwendung gefunden haben, so trifft dies kaum auf die Untersuchung und Konzeptualisierung der (Nicht) Nutzung der inzwischen nicht mehr allzu ‚neuen‘ I&K Technologien PC und Internet zu.

„Zwar viel gelesen, aber nur selten und zögerlich genutzt (Schultheis/Vester 2002)“, existieren in der Aktualität bis auf vereinzelte theoretische ‚Querweise‘ keine theoretisch-konzeptuellen und empirischen Arbeiten, die explizit und eingehend Bezug auf die zentralen Bourdieuschen Ansätze des Habitus, der Kapitalarten oder der sozialen Klassen zur Deutung der ‚Digitalen Ungleichheiten‘ nehmen.

---

<sup>1</sup> Ausnahmen bilden einzelne Arbeiten aus angewandten sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. der Pädagogik (Cabello 2004, 2006) oder Palamidessi (2006).

Fragen nach den Zusammenhängen von klassen- bzw. milieuspezifischen Mustern sozialer Wahrnehmung, Bewertung und Handlung sowie objektiven sozialen Bedingungsrahmen und den charakteristischen Dispositionen und sozialen Konsequenzen der Wahrnehmung, Bewertung und (Nicht) Nutzung der I&K-Technologien PC und Internet durch soziale Klassen(Milieus) bzw. Statusgruppen andererseits müssen daher bis heute als sozialwissenschaftlich –nicht nur für den lateinamerikanischen Raum- weitgehend ungeklärt gelten.

Für die vorliegende Arbeit werden vorhandene Theorien, Konzepte und Untersuchungsergebnisse unterschiedlicher Länder und thematisch angrenzender sozialwissenschaftlicher Themengebiete und Disziplinen synoptisch zusammengeführt und für die Analyse der empirischen Ergebnisse nutzbar gemacht.

## 1.1 Leitende Forschungsinteressen und -fragen

Der zentrale Problembereich der Arbeit ist der qualitativen Sozialstrukturforschung zuzuordnen und ist auf die Analyse sozialer Ungleichheit und sozialen Wandels gerichtet (Stichwort: „Informations- und Wissensgesellschaft“).

Die gewählte Perspektive versucht dabei interdisziplinär auf Konzepte und Diskurse zurückzugreifen, die u. a. innerhalb der Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung, der Technik- und Bildungssoziologie und zum Teil in den Erziehungs- und Medienwissenschaften behandelt werden.

Unter Zuhilfenahme des Habitus- und verbundener Konzepte widmet sich die Arbeit theoretisch und empirisch den **alltagsweltlichen Entstehungs- und Wirkungszusammenhängen** der sogenannten ‚**Digitalen Ungleichheiten**‘ (Digital Inequalities) und untersucht, am Beispiel der PC- und Internetaneignung durch Jugendliche und junge Erwachsene aus unterschiedlichen sozialen Milieus in Stadt und Provinz von Buenos Aires, die je **habitus- bzw. milieuspezifischen Syndrome ihrer allgemeinen Sozialisation** und deren **Bedeutsamkeit für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit**.

Es waren besonders die **Einflüsse von Familie, Schule und Peerzusammenhängen** als ‚**Bildungsorte**‘, die – so die leitende Annahme- die Aneignung von PC und Internet als kulturelle Techniken nachhaltig prägen und die innerhalb der Untersuchung im Vordergrund standen.

Neben Eltern, Geschwistern und Freunden wurden punktuell LeiterInnen, KoordinatorInnen, LehrerInnen und Schülerschaft sozial kontrastierender Bildungsinstitutionen (Polymodalstufe mit und ohne Technologieschwerpunkt in Gran Buenos Aires) hinsichtlich ihrer allgemeinen sozialen und bildungsbezogenen sowie PC/internetspezifischen Beziehungen, Erfahrungen, Kompetenzen, Handlungsstrategien und Zukunftserwartungen in die Untersuchung einbezogen. Zudem wurden ‚Cybercafé‘-MitarbeiterInnen unterschiedlicher sozio-geographischer Zonen befragt.

Als regionaler Fokus der empirischen Untersuchung dienten Stadt und Provinz von Buenos Aires (Gran Buenos Aires / ‘GBA’) und damit eine Region, die Teil einer von tiefgreifenden sozialen Widersprüchen und krisenhafter Transformation gekennzeichnete Sozialstruktur eines sogenannten ‚peripheren‘ Landes ist.

Damit finden (neben dem für die Arbeit **zentralen Interesse an allgemeiner konzeptueller soziologischer Entwicklung des Verhältnisses von ‚Digital Inequality‘ und Habitus**) ebenso Aspekte der spezifischen sozialstrukturellen und historischen **Entwicklung des lateinamerikanischen Landes** und des Kontinents Berücksichtigung. Es erfolgt vor diesem Hintergrund eine Einordnung in die allgemeine entwicklungssoziologische Diskussion.

Das übergeordnete Forschungsinteresse der Exploration innerhalb des sozialwissenschaftlich theoretisch und empirisch weder für Lateinamerika noch Europa oder USA bisher kaum spezifizierten Feldes lässt sich demnach zunächst folgendermaßen formulieren:

- Was haben die empirisch aufgefundenen, vorherrschenden Muster und Motive der **Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung** sowie die jeweiligen **Kompetenzen** (d. h. methodisch-operative, soziale, personale) und **Nutzungsbedingungen** (z. B. technische und zeitliche Strukturen) von PC und Internet der jungen bonarensen Interviewten mit ihrem **Habitus** und mithin mit den **Bedingungen ihres sozialen Milieus** und ihrer **alltäglichen Lebensführung** zu tun (d. h. mit den individuell und in Herkunftsfamilien, Peers und Bildungsinstitutionen/Arbeit vorherrschenden sozialen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata und Anerkennungsmustern sowie den zugrunde liegenden kulturellen, ökonomischen, sozialen und symbolischen Bedingungen)?

Während der Exploration des empirischen Feldes und der mithin deutlicher werdenden Relevanz des kulturellen Kapitals für die Ausbildung der ungleichen Aneignungs- und Kompetenzprofile der NutzerInnen, erwiesen sich folgende Frageaspekte als bedeutsam und wurde näher betrachtet:

#### **SOZIALE MIKROSTRUKTUREN:**

-Welche allgemeinen **Bildungsstrategien, -motive und -erfahrungen** sowie **kommunikative und kulturelle familiäre und peerbezogene Praktiken und Güter** herrschen bei den NutzerInnen mit unterschiedlichen PC/Internet-Syndromen vor (Stichwort: soziale Anerkennungsmuster)?<sup>2</sup>

**In zweiter Linie wurden die DIFFERENZIERUNGSACHSEN ZEIT und GESCHLECHT in die Analyse einbezogen und der Frage nachgegangen:**

-Wie sind die PC/internetbezogenen Syndrome der sozialen Milieus und Habitusformen **zeitlich und geschlechtlich** strukturiert?<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Im Bereich der ‚informellen Bildung‘ und ‚informeller Bildungsorte‘ (Familie, Peers, Nachbarschaft, Freizeitaktivitäten, usw.) als bedeutsame Basis des ‚inkorporierten kulturellen Kapitals‘, war beabsichtigt, die individuellen und familiären Motivstrukturen alltäglicher, informeller Bildung der Akteure bzw. ihre leitenden Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster und objektiven Bildungsbedingungen zu erfassen sowie ungleiche gesellschaftliche ‚Verwertungsmöglichkeiten‘ ihrer informellen Bildung in formalen Zusammenhängen. ‚Informelle Bildung‘ wurde dabei verstanden als Mittel und Basis zur Herstellung allgemeiner ‚sozialer Lebensfähigkeit‘, die z. B. alltägliche Umgangsgewohnheiten mit Medien und Information, Lesegewohnheiten und -klima im familiären und im Peermilieu sowie ‚private‘ PC/Internet-spezifische Hilfs- und Lernquellen oder Muster familiärer und peerbezogener Interaktion umfasst.

Interessant erschienen auf prozessualer bzw. interaktiver Ebene auch die typischen sozialen ‚Anerkennungsbzw. Distinktionsmuster‘ eines (Mikro)-Milieus und mithin von bestimmten Arten von (Alltags)wissen, praktischen kulturellen und sozialen Fertigkeiten und Interessen (Reparieren, Nachbarschaftshilfe vs. Theater, Kino, musische Talente etc.). Die Exploration der vielfältigen, ggf. konfliktiven Beziehungen zwischen ‚informeller Bildung‘ und den objektiven Bedingungen und Prozessen formalisierter, institutioneller Bildung (Schule, Universität) andererseits ergänzte, soweit möglich, die Analyse.

Wie die Eingangsfrage bereits andeutet, wurden, um die Zusammenhänge des Themas mit der **Reproduktion sozialer Ungleichheit** besser verstehen zu können, neben der ‚subjektiven‘ Realität und Wertigkeit von PC/Internetaneignung und -Kompetenzen der Akteure mithin auch ihre objektiven Verfügungsgewalten und Einbindungen in allgemein sozial relevante –und nicht nur PC/Internetbezogene- Kapitalstrukturen (ökon., soziale, etc.) exploriert, sowie die gesellschaftlichen Verwertungsmöglichkeiten ihrer ‚PC/Internetkapitalien‘ innerhalb ihrer alltäglichen Lebenswelt und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen versucht zu bedenken.

Somit wurden –innerhalb der Grenzen des qualitativen Untersuchungsdesigns- auch folgende Fragen an das Material gestellt:

#### **SOZIALE MAKROBEDINGUNGEN:**

- Wie sind die nationalen und **regionalen sozio-politischen Kontexte Argentiniens**, in denen sich die PC- und Internetaneignung vollzieht, beschaffen (d. h. die historischen Strukturen der sozialen Felder der Wirtschaft, der Arbeit, der sozialen Sicherung, der Bildung und der I&K Technologiepolitik)?

**Und wie sind die NutzerInnen als Mitglieder sozialer Klassen bzw. (Klassen) Milieus in ihnen positioniert?** D. h. welche individuellen, familiären und institutionellen (ungleichen) sozialen Verfügungsgewalten bzw. ‚Betroffenheiten‘ durch strukturelle Bedingungen in den Feldern der Bildung, Arbeit und der sozialen Sicherung in Argentinien liegen den jeweiligen Fallsyndromen der PC/Internetaneignung zugrunde?)

#### **EFFEKTE / OBJEKTIVE CHANCENSTRUKTUREN:**

- Über welche sozialen ‚**Verwertungschancen**‘ ihres ‚PC/Internetkapitals‘ verfügen die NutzerInnen aus unterschiedlichen sozialen Lagen? D. h. wie könnten (oder konnten) sie ihr PC/internetspezifisches Kulturkapital ‚einlösen‘, d. h. in soziale Chancen verwandeln, z. B. in den Feldern der Bildung und Arbeit in Argentinien in ökonomische, symbolische, soziale Kapitalien ‚ummünzen‘?

#### **(SYNTHESE):**

Inwiefern deutet sich an, dass **soziale Ungleichheiten** über die PC/Internetaneignung **reproduziert** werden? Und, positiv formuliert: welche sozial **inklusive und emanzipatorischen Potenziale im Bereich der PC/Internetaneignung** (d. h. nicht zuletzt ihre politische Gestaltbarkeit) werden **erkennbar**?

---

<sup>3</sup> Zeitlich: z. B. Nutzerkarriere (Zeitpunkt erster Nutzung und weiterer Verlauf), aktuelle Zeitautonomie und Zeitsouveränität der Nutzung und Zeitverstrickungen, durchschnittliche Nutzungsdauer, Nutzungshäufigkeit, etc.); Räumlich: sind PC/Internet - Nutzungsinhalte und soziale Netze bspw. eher lokal/national konzentriert oder ‚grenzüberschreitend‘? Wie ist dies zu erklären? Geschlechtlich: Welche geschlechtlich bedingten Unterschiede und Gemeinsamkeiten lassen sich feststellen? Wie sind diese ggf. mit der Reproduktion geschlechtsspezifischer Ungleichheit verbunden?

Daraus ergibt sich ein Untersuchungsspektrum, das die folgende Grafik veranschaulicht:

### 1.1.1 Synopse: Untersuchungsbereiche der vorliegenden Arbeit

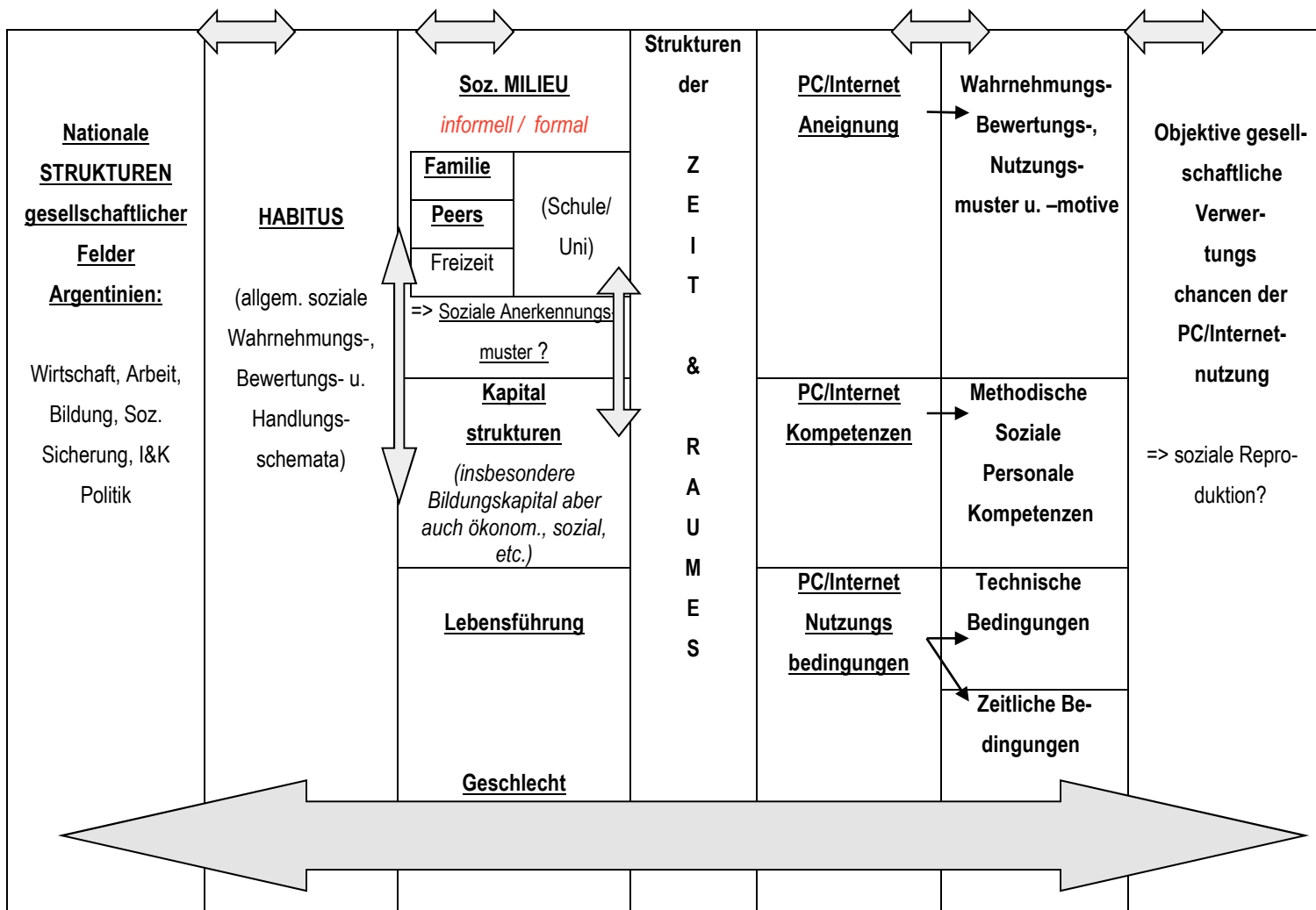


Abb. 1: Untersuchungsbereiche der vorliegenden Arbeit

### **1.1.2 Zu den Grenzen der vorliegenden Arbeit**

Zwar erschien das untersuchte Thema im Zuge der Exploration nicht zuletzt auch im Licht der Problematik „regionale/nationale Sozialstrukturen und Ungleichheiten“ vs. „transnationale soziale Ungleichheiten“ interessant (Stichworte: Zentrum/Peripherie, Globalisierung der Ungleichheiten, neue Technologien und ‚Global South‘), die spezifischen Ähnlichkeiten und Differenzen Argentinien im internationalen Vergleich der ‚Digitalen Ungleichheiten‘ bleiben jedoch Thema für eine andere Arbeit.

Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse und Aussagen zu ‚sozialen Milieus‘ und Klassen Argentinien und die Reichweite der Untersuchungsaspekte ‚Verwertungschancen‘ und ‚Reproduktion sozialer Ungleichheiten‘ der Untersuchung ist zudem insoweit als begrenzt zu betrachten, als dass es sich mit vorliegender Arbeit um generationen- und regional fokussierte, qualitative Fallstudien handelt, die das empirisch und theoretisch weitgehend vernachlässigte Problemfeld der ‚digitalen Ungleichheiten‘ zunächst einmal (aus der Bourdieuschen Perspektive) zu explorieren suchen.

Zwar nimmt die Arbeit eine erste heuristische, sozialstrukturelle Verortung der Syndrome vor.

Es wird mit der vorliegenden Arbeit jedoch keine ‚Repräsentativität‘ für nationale Milieus oder Klassen Argentinien im quantitativ-statistischen Sinne angestrebt, sondern vielmehr eine erste ‚verstehende und erklärende‘ Interpretation und Kontrastierung der untersuchten Fallsynonyme, die ggf. weiterführenden sozialstrukturellen Studien als Basis dienen kann.

Zum anderen muss die Reichweite der Exploration auch insofern relativiert werden, als dass der zentrale empirische Untersuchungszeitraum auf sieben Monate begrenzt wurde und demzufolge keine diachrone Perspektive (bzw. ‚Zeitreihe‘) der Fälle vorliegt.

Auch die Frage, wie Computernutzung sich aus anderen sozialwissenschaftlichen Perspektiven darstellt und welche Vorteile diese Perspektiven und daran anschließende Untersuchungskonzepte mit sich bringen, konnte im Rahmen der Arbeit nicht weiter thematisiert werden. Zwar wurde hier das Untersuchungskonzept und die abhängige Theorie in Abgrenzung zu rationalistischen und individualistischen Sozialkonzeptionen vorgestellt und entwickelt, aber die Habitus-, Milieu- und Lebensführungsperspektive bildete dabei den Ausgangspunkt der Erfassung und Erklärung von Computernutzung. So bleibt eine Erklärung aus der Sicht anderer Sozialkonzepte Thema für eine andere Arbeit.

## **2 HABITUS und verbundene Handlungs- und Gesellschaftsperspektiven im Kontext 'Digitaler Ungleichheiten'**

Die nachfolgend vorgestellten Konzepte des Habitus, des sozialen Milieus und der alltäglichen Lebensführung bilden die theoretisch-konzeptuellen Grundlagen für die nachfolgende Hypothesenbildung und die Diskussion bestehender sozialwissenschaftlicher Ansätze sowie der eigenen empirischen Exploration der Phänomene ‚digitaler Ungleichheit‘ zwischen jungen PC- und Internet-NutzerInnen im Großraum Buenos Aires.

Das Habituskonzept bildet dabei den zentralen Ausgangspunkt und wird an ergänzende Konzepte zur aktuellen Milieustruktur und Formen der alltäglichen Lebensführung der deutschen und m. E. der argentinischen Gesellschaft angeschlossen.

Die Theorieteile wurden so konzipiert, dass der/die LeserIn, der/die sich bisher noch nicht oder wenig mit Bourdieus Sozialkonzepten oder Milieu- bzw. Lebensführungsforschung beschäftigt hat, einen Einstieg erhält.

### **2.1 HABITUS: Handlungs- und Gesellschaftskonzepte und methodische Implikationen**

#### **2.1.1 Begriffsgrundlegung Habitus**

- Der Wortursprung ‚Habitus‘ (lat.) bezeichnet zunächst eine erworbene Haltung. Im Begriff der Haltung finden zwei Dimensionen zusammen, die auch für das Habituskonzept Bourdieus grundlegend sind: Haltung kann zum einen die innere Haltung (mit Wahrnehmung, Fühlen, Denken, Bewerten) eines Menschen zur Welt im Allgemeinen und zu anderen Personen, Gruppen, Dingen usw. im speziellen beschreiben und darüber hinaus die äußerliche, physische Haltung eines Menschen, die sich über Mimik, Gestik und sonstige motorische Muster und ‚verfestigte‘ Körperhaltungen unverkennbar, eben ‚typisch‘ ausdrückt.

Die Dimensionen der Kognition, der Affekte, der Physis usw. -also des Verhaltens (zu sich, zu jemandem, zu etwas) schlechthin- stehen in enger Entsprechung und fügen sich intuitiv und fernab der bewussten Wahrnehmung und Steuerung zu einem stimmigen Gesamtbild eines Menschen· das so in der sozialen Praxis durch andere als zusammenhängendes, logisches Ganzes, eben als ‚typisch‘, wahrgenommen wird.

Dieses Gesamt wird in der sozialen Praxis nicht nur formal erkannt, sondern auch anerkannt, toleriert, abgelehnt usw.: Wir „erkennen [...] meist spontan ein einheitsstiftendes Prinzip, das uns sagt, ob die andere Person ‚unsere Wellenlänge‘ hat, ‚unser Typ‘ ist oder, bei Differenzen, wenigstens ‚die gleiche Sprache spricht‘ (VESTER u. a. 2001:165)<sup>4</sup>“.

---

<sup>4</sup> *Das Unverkennbare einer Person und einer Gruppe ähnlicher Personen definiert sich ebenso über das, was es nicht ist, nicht sein kann, sein will: „Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist (Bourdieu 1992a: 33)“.*



Der Habitusbegriff, wie er hier als Grundlage für die folgende Untersuchung der ‚digitalen Ungleichheiten‘ nutzbar gemacht wird, orientiert sich am Konzept Pierre Bourdieus, der diesen Begriff als Schlüsselkonzept sozialer Praxis innerhalb seiner Forschung maßgeblich geprägt und in der wissenschaftlichen Rezeption ‚besetzt‘ hat. Um das Konzept des Habitus für die Untersuchung von ‚Digitalen Ungleichheiten‘ definieren und seinen spezifischen Hintergrund zu diesen Bereichen in Bezug setzen zu können, soll vor Darlegung der weiteren Konzeptinhalte zunächst ein kurzer Einstieg zu Forschungsinhalten und -zusammenhängen Bourdieus gegeben werden. Zum anderen sollen die mit dem Habitusbegriff eng verbundenen Konzepte von Gesellschaft (Sozialraum, Klasse, Feld usw.) Bourdieus skizziert werden<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Markus SCHWINGEL schlägt in seiner 1995er Einführung zu den vielfältigen Forschungsbereichen und kompakten Theorien Bourdieus in diesem Sinne vor „die verschiedenen Theoriekomponenten Bourdieus, will man seinen komplexen Gesamtansatz nicht auf partielle Aspekte reduzieren, immer [...] [zusammen zu denken]. Die einzelnen Komponenten (Habitus-theorie, Feldtheorie, Kapitaltheorie, Klassentheorie usw.) stehen dabei in einer relationalen Beziehung, d.h. sie sind voneinander abhängig und definieren sich (auch) wechselseitig (SCHWINGEL 1995: 12)“. Für die „recht eigentümliche“ Rezeptionspraxis der Bourdieuschen Werke in der Bundesrepublik allerdings stellt SCHWINGEL ein „Schweigen“ zentraler Theoretiker fest und zum anderen eine eher fragmentierte Verwendung, so „dass oft nur Teilstücke der Theorie zur Kenntnis genommen und isoliert betrachtet werden (SCHWINGEL 1995:9ff)“. Darüber hinaus lässt sich eine empirische Anwendungslücke der Konzepte für verschiedene Fragebereiche feststellen. So bemerken MÖRTH und FRÖHLICH (1994): Es „wird im gesamten deutschen Sprachraum .. vor allem über Bourdieus Theorie gesprochen und wenig mit ihr gearbeitet (:9)“. Diese Kritik gilt noch mit Einschränkung bis zum Jahr 2001 für den Untersuchungsbereich der alltäglichen Techniknutzung und der „Digital Inequality“.

### 2.1.1.1 Skizze weiterer Forschungsinhalte und -zusammenhänge Bourdieus

Die sozialtheoretischen Konzepte Bourdieus formierten sich bereits während der sechziger und siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts und entwickelten sich vor allem entlang forschungspraktischer Fragen und der Rückkopplung an ihre empirische Erklärungskraft für unterschiedliche Fragen und Bereiche der umfangreichen Forschung Bourdieus.

So bilden für das Habituskonzept u. a. die ethnologischen Studien im kolonialen Algerien Ende der 1950er Jahre eine wichtige Basis. Die Beobachtungen des Studienaufenthaltes überführte Bourdieu dann auf die Bedingungen und Mechanismen der kulturellen Praktiken und Objekte innerhalb der französischen Gesellschaft<sup>6</sup>.

Im Anschluss an die algerischen Studien beschäftigte sich Bourdieu in Frankreich mit unterschiedlichen Themen der Politischen Soziologie, die u. a. Bildungs-, Kunst-, Religions-, Rechts-, oder Geschlechtersoziologie umfassen.

Die Arbeiten Bourdieus schöpfen dabei aus einem Spektrum wissenschaftlicher Traditionen und Gebiete: der Geschichtswissenschaft, der Ethnomethodologie, der Soziologie oder der Politischen Wissenschaften.

Zentrales Anliegen und Perspektive der diversen Arbeiten ist die Beschäftigung mit der Bedeutung und Funktion von Kultur (und ihrer symbolischen Repräsentation) in modernen westlichen Gesellschaften in Hinblick auf die Reproduktion von Macht und sozialer Ungleichheit<sup>7</sup>.

Dabei beschreibt Bourdieu die Arbeiten von Marx, Weber und Durkheim als zentralen Einfluss.

Die für Habitus grundlegenden Vorstellungen von Gesellschaft, Individuum und Handeln sollen im Folgenden deutlich werden über die Bourdieuschen Konzepte von:

---

<sup>6</sup> Bourdieu untersuchte exemplarisch bei den Kabylen, einem Berberstamm ohne Schulen und Schrift u. a. Verwandtschaftsstrukturen, Zeit- und Raumerfahrung, Rituale des Gabentausches, das Gefühl für soziale Ehre und symbolische Machtverhältnisse. Veröffentlicht sind die Forschungen und verbundene Theorien in „Entwurf einer Theorie der Praxis“ (1972 Orig., 1976 in dt. Übersetzung) und in „Sozialer Sinn“ (1980 i.O., 1987 in dt. Übersetzung)

<sup>7</sup> Bourdieus Soziologie kann - je nach Forschungsfrage und damit auch verbundener persönlicher Perspektive des Forschers - als Politische Soziologie oder Herrschaftssoziologie aber auch lediglich als Kulturosoziologie bezeichnet werden. Diese Bezeichnung scheint zwar nicht unpassend, da sich die theoretischen und empirischen Arbeiten mit der Analyse kultureller Praktiken u. Objekte beschäftigen. Allerdings trifft sie eher den Untersuchungsgegenstand als das weiter reichende wissenschaftliche Anliegen, nämlich den „Zusammenhang von sozialer Stellung, Kultur und Herrschaft (SPELLERBERG 1996 :63, ähnlich: SCHWINGEL 1995: 113)“ zu untersuchen. In diesem Sinne merken auch MÖRTH und FRÖHLICH in ihrem Sammelwerk an, dass „das Verhältnis von Pierre Bourdieu zu seinen (gerade auch deutschsprachigen) Lesern .. nicht ganz problemlos- [ist] und umgekehrt.“ Weiter: „Bourdieu fühlt sich missverstanden, zu sehr durch die zu enge Brille der `Feinen Unterschiede` und bloß als Kulturosoziologie wahrgenommen [...] (MÖRTH/FRÖHLICH 1994:32)“. Oft werden innerhalb kulturosoziologischer Arbeiten in Deutschland `passende` und wohlklingende Begriffsteile aus dem Bourdieuschen `Angebot` herausgegriffen und `modisch` gewendet, zum Teil mit einem von Bourdieu „unintendierten Sinn (EDER 1989: 7)“, (zit.n. MÖRTH/FRÖHLICH 1994:12). Vgl. hier die Kulturosoziologie SCHULZES, die in Teil B.1.2.4 dieser Arbeit skizziert und kritisch beleuchtet wird.

Der Bourdieusche „Sinn für konsequent relationales Denken“ (MÖRTH/ FRÖHLICH 1994:32) drückt sich nicht nur in der beschriebenen engen Bezogenheit der Konzept(teile) aus oder in der interdisziplinär angelegten Forschung innerhalb eines breiten Fragefeldes, sondern ist auch für die Begriffe selbst und die Methodologie von Bedeutung<sup>8</sup>.

Mithilfe eines aus der Empirie der „Feinen Unterschiede“ geschaffenen, multidimensionalen Raummodells („Sozialer Raum“) beschreibt und erklärt Bourdieu die moderne Klassengesellschaft zum einen nach der Menge und der Beschaffenheit bzw. Art der ihren Akteuren zur Verfügung stehenden sozialen Macht und Energie sowie der zeitlichen Qualität<sup>9</sup> der jeweiligen sozialen Laufbahn (als nicht sichtbare Zeitachse) und ordnet gleichzeitig dieser Beschreibungsebene die ihr typischen (kulturellen) Praktiken und Objekte der Akteure zu...

Das Geflecht der objektiven Ressourcen einer Klassenfraktion kann homolog (BOURDIEU 1982: 286) einem Geflecht von (kulturellen) Alltagspraktiken (und -objekten), und eben auch einem spezifischen „Geschmack (ebd.:283)“ zugeordnet werden. Es bestehen systematische „Wechselbeziehungen“ (ebd.: 11) zwischen sozialer Position und Lebensstil, dennoch aber keine linearen oder statischen Beziehungen.

Diese Dimension, die sich wie eine Folie auf die erste Dimension der „Sozialen Positionen“ legen lässt, beschreibt die „repräsentierte soziale Welt (BOURDIEU 1982 :278)“, den „Raum der Lebensstile“. <sup>10</sup>

<sup>8</sup> (Vgl. in diesem Sinne die Einschätzungen bei SCHWINGEL 1995: 102f, :120 und VESTER u.a. 2001: 148ff und siehe Bourdieus eigene Ausführungen z. B. in 1982 :182ff, :791ff). Bourdieu kritisiert dementsprechend den Mangel an Forschungsperspektiven, die Einzelphänomene in einen inneren Zusammenhang bringen und Aufschluss zu soziologisch relevanten Gruppenstrukturen liefern können. Bourdieu kritisiert hier u.a. die vorherrschenden Ansätze innerhalb der Sozialpsychologie (BOURDIEU 1992a: 32). Dieser Kritik Bourdieus kann für die von der Industriosozilogie inspirierte sozialwissenschaftlichen Technikforschung und die ersten Arbeiten zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘ gelten (vgl. nachfolgende Abschnitte dieser Arbeit).

<sup>9</sup> Zeitliche Achse bzw. Qualität des Modells: Gemeint ist hiermit die Berücksichtigung der Sozialen Laufbahn, welche die Bewegungsrichtung und -geschwindigkeit eines Akteurs bzw. einer ganzen Klasse von Akteuren biografisch und überindividuell historisch beinhaltet und damit auch die Dauer des Kapitalbesitzes anzeigt.

<sup>10</sup> Dem Modell Bourdieus wird relativ häufig innerhalb bestimmter Richtungen der deutschen Rezeption Unbrauchbarkeit vorgeworfen. Häufiger Einwand ist dabei die Feststellung, dass sich die Untersuchungen Bourdieus auf eine stärker hierarchisierte (Klassen)Gesellschaft der sechziger und siebziger Jahre beziehen würden, zudem noch die französische. Zweifel werden besonders stark von Vertretern andersgerichteter Sozialkonzepte geäußert (s. Vorstellung der sozialwiss. Leitdifferenzen in Teil ‚Milieu‘ und ‚Lebensführung‘, bes. G. Schulzes Ansatz). Stellvertretend stellt Schulze 1992 (:16) fest, man könne von Bourdieus Frankreichporträt zwar „einige analytische Mittel übernehmen, nicht aber auch nur eines der damit erzielten Ergebnisse“.

Empirische Gegenargumente für eine andauernde relative Aussagekraft des Bourdieuschen Konzepts und seiner Modelle für die bundesdeutsche Gesellschaft z. B. bei BLASIUS und WINKLER 1989 oder innerhalb der Sozialstrukturforschungen der Universität Hannover (s. Teil ‚Milieu‘).

Folgende Einschränkungen scheinen aber hinsichtlich des Sozialraummodells von Bourdieu insbesondere für Argentinien und andere Gesellschaften der (Semi)Peripherie bedenkenswert: der relative Ausschluss der nicht Erwerbstätigen (n.e. Frauen, Studenten, Rentner) aus der Darstellung bzw. die Berufskonzentration des Modells und außerdem die ausschließliche Berücksichtigung der sozialen Position des Vaters bei der Ermittlung der sozialen Herkunft (siehe hierzu BOURDIEU 1982 [1979]:190).

Die leibhaftige Interpretation und die praktische (und auch daher keineswegs genau vorhersagbare) Vermittlung zwischen beiden Dimensionen geschieht über den Akteur mit dem ihm eigenen Habitus- und hier genauer: über die spezifischen geschmacklichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata.

Die Habitusform eines Akteurs bzw. die typischen Habitusformen einer sozialen Klasse sind also an bestimmte Lagerressourcen (v. a. ökonomische u. kulturelle) und Lageerfahrungen (zeitlicher Aspekt; die soziale Laufbahn) gekoppelt, die wiederum innerhalb von modernen kapitalistischen Gesellschaften ungleich, nämlich klassenspezifisch ‚vertikal‘ (und innerhalb der Klassen fraktionsspezifisch unterscheidbar, d. h. ‚horizontal‘) verteilt sind und sich in ähnlich gerichteten Geschmacksformen bzw. Arten der Lebensführung ausdrücken<sup>11</sup>.

Die im Raum der sozialen Positionen abgetragenen Ressourcenstrukturen und damit die hierarchische Position im Gesellschaftsraum (sowie Habitus und Lebensstil) richten sich weder ausschließlich noch eindimensional nach der bloßen Verfügung über ökonomisches Kapital<sup>12</sup>.

Sie werden von Bourdieu mit einem differenzierten Kapitalbegriff erfasst und beschrieben. Er öffnet den Kapitalbegriff für jene Kapital- und somit Machtformen, die neben dem ökonomischen Kapital und jenseits des ökonomistischen (und auch klassisch wirtschaftswissenschaftlichen) Verständnisses strategisch wichtig und einflussreich sind innerhalb der gesellschaftlichen Praxis, aber meist weniger offensichtlich zum Einsatz kommen. Und zwar: die Menge, die Beschaffenheit und zeitliche Qualität von kulturellem Kapital (‘Bildung’, ‘Wissen’, ‘kulturelle Kompetenz’), die Relevanz der sozialen Beziehungen („Sozialkapital“) und die des symbolischen Kapitals als die einflussreichsten Kapitalarten in den meisten Handlungsfeldern<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> „Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Daseinsbedingungen sind es nämlich [...], [die] die Strukturen des Habitus erzeugen, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung werden (BOURDIEU 1987:101)“. Bourdieu beschreibt den Habitus der herrschaftlichen Distinktion für die Fraktionen der Oberklasse, den der Präntention für die mittleren Klasse und den der Notwendigkeit für die Volksklasse. Entsprechend verkörpern die Oberklassenfraktionen den legitimen Geschmack, der sich durch distinktiven Sinn auszeichnet, das Kleinbürgertum verkörpert den mittleren, präntiösen Geschmack, der gleichsam durch Bildungseifer und Bemühen um legitimen Geschmack gekennzeichnet ist als auch durch das Bestreben, sich nach „Unten“ zum populären Geschmack am Notwendigen und Praktischen abzugrenzen (BOURDIEU 1982: 298ff, 405ff, 500ff, 585ff.)

<sup>12</sup> Damit grenzt sich die Sozialtheorie und in diesem Fall das Bourdieusche Bestimmungskonzept der sozialen Lage und der Klassenzugehörigkeit von eher orthodoxen Klassen- und Schichtkonzepten ab. Diese Konzepte gehen wesentlich stärker vom Primat des ökonomischen Kapitals für Verhalten aus. Bourdieus Sozialtheorie versucht ausdrücklich, den ökonomistischen Kapitalbegriff aufzubrechen und auch den theoretisch konstruierten Widerspruch zwischen objektiven und subjektiven Einflüssen für das Wahrnehmen und Handeln von Akteuren zu überwinden und beide Dimensionen zu verbinden.

<sup>13</sup> Bourdieu kritisiert den Kapitalbegriff der Wirtschaftswissenschaften, der lediglich den materiellen Waren- bzw. Geldtausch als von Eigennutz und dem Streben nach Profitmaximierung geleitet sieht und damit all die anderen sozialen Austauschbeziehungen zu nicht-ökonomischen, uneigennützigen Beziehungen erklärt (siehe BOURDIEU 1983:183).

Im „Raum der sozialen Positionen“ bilden sichtbar lediglich das ökonomische und das kulturelle Kapital die Bestimmungsgrößen und Achsenwerte.

**I. Ökonomisches Kapital** beschreibt den materiellen Reichtum, der zumeist unmittelbar in Geld wandelbar ist und durch Eigentumsrecht institutionalisiert ist. Das ökonomische Kapital ist die grundlegende Kapitalart ebenso, wie das ökonomische Feld tendenziell dominant ist (vgl. MÖRTH/ FRÖHLICH 1994 :36; BOURDIEU 1985:11), dennoch sind die transformierten Erscheinungsformen in den kulturellen und sozialen Kapitalien „niemals ganz [wieder] auf [das ökonomische]..zurückzuführen“, u. a. deshalb weil kulturelles oder soziales Kapital in der Praxis erst dann wirksam (und anerkannt) sein können, wie sie es verbergen können, dass ihnen ökonomisches Kapital zugrunde liegt (vgl. BOURDIEU 1983:196). Zu beachten sind insbesondere für die Analyse (semi)peripherer Gesellschaften die Parameter, die in unterschiedlichem Maße bzw. für unterschiedliche Fragestellungen Aufschluss über die sozial effektiven, alltäglich wirksamen ökonomischen Verteilungs- und Verfügungsstrukturen für die Akteure liefern (bspw. liefert der INDEC, das nationale argentinische Statistische Institut, Einkommensstrukturen und Armutskenntzahlen seit geraumer Zeit sowohl auf Basis von Haushalten als auch auf Basis einer Pro-Kopf Gewichtung. Die jeweiligen Perspektiven erlauben jeweils unterschiedlich gewichtete Aussagen bzw. legen unterschiedliche soziale Panoramen der argentinischen Gesellschaft nahe. Positiv zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass die Erhebungswellen des INDEC auch Einkommensquellen wie Bezahlung in Naturalien und Zinseinkünfte berücksichtigen).

Das **II. Kulturelle Kapital** kann in drei Formen vorliegen:

**(1): in objektiviertem Zustand** (kulturelle Güter wie Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente, Maschinen). Sie sind materiell als juristisches Eigentum zwar übertragbar, benötigen aber zum legitimen Gebrauch auch => inkorporiertes Kulturkapital. Im objektivierten Kulturkapital haben sich „bestimmte Theorien und deren Kritiken oder Problematiken ... verwirklicht (BOURDIEU 1983:185) “ und eingelassen; sie sind symbolisch besetzt. Deshalb besitzen diese kulturellen Kapitalien in der sozialen Praxis einen Wert, der mehr umfasst als ihren (zumal deshalb oft schwankenden) ökonomischen Wert.

**(2): in inkorporiertem Zustand** als personengebundene, verinnerlichte kulturelle Kompetenz. Durch Bildungsarbeit und damit (Lern)Zeit wird spezifisches Wissen und spezifische Kompetenz „zu einem festen Bestandteil der ‘Person’, zum Habitus ...(BOURDIEU 1983:187)“ und kann nicht etwa einfach wirksam kurzfristig gekauft oder übertragen werden. Daher sind die Möglichkeiten zur Akkumulation stark eingeschränkt. Kulturelles Kapital ist primär von den Ressourcen und Praktiken der **familiären Primärerziehung** geprägt und reicht weit über die formale schulische Bildung hinaus (Ausdruck findet dies z. B. in kulturellen Benimmcodes wie ‘Manieren’, dem ‘naheliegenden’ Bücherinventar der Eltern oder gemeinsamen Besuchen kulturspezifischer Ereignisse, darunter der Besuch von Kirmes und andere Volksfeste durch die einen, der von Galerien und Antiquitätenmärkte durch die anderen usw. ). Die Weitergabe stellt die „am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital dar (BOURDIEU 1983:188)“ und kann sich auch völlig unbewusst vollziehen (vgl. MÖRTH / FRÖHLICH 1994:35). Um objektiviertes Kulturkapital wirksam nutzen (und strategisch einsetzen) zu können, bedarf es der

gelebten entsprechenden kulturellen Kompetenz des leibhaftigen Akteurs: „Denn was wäre ein Buch ohne Leser...ein Kunstgegenstand ohne entsprechende Disposition des Betrachters? Nichts anderes als das rein materielle Substrat... (SCHWINGEL 1995:85)“.

**(3) in institutionalisiertem Zustand** als Bildungstitel schulisch sanktioniert, juristisch gesichert und damit legitimer Ausdruck von kulturellem Kapital. Allerdings kann das aktuell tatsächlich vorhandene inkorporierte kulturelle Kapital relativ unabhängig sein von einem Titel, der als Teil der „kollektiven Magie“ so seinem Träger gewissermaßen vorausseilen kann (BOURDIEU 1983:190) Im Gegensatz hierzu befindet sich der titelfreie Autodidakt, dem ein Einstieg z. B. in stark institutionell reglementierte Berufe (Arzt, Anwalt uvm.) gänzlich verwehrt ist und der sein Kulturkapital in der Regel nicht so leicht (oder gar nicht) in finanziellen Gewinn (ökonomisches Kapital) umwandeln kann. In Argentinien kontrastieren, wie folgende Abschnitte zeigen werden, in besonderem Maße die formale Gleichartigkeit von Bildungstiteln einerseits und ihre sozial ungleichen Wertigkeiten in Erwerbszusammenhängen andererseits deutlich miteinander.

**III. Soziales Kapital:** „Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (BOURDIEU 1983:190f)“ bzw. der Nutzung und dem „Besitz eines dauerhaften Netzes ... von Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens“. Diese soziale „Kreditwürdigkeit“ lässt sich näher bestimmen durch den Umfang und die Art des (mobilisierbaren) Beziehungsnetzes an sich und die Beschaffenheit und den Umfang des Kapitalgemisches der zugehörigen Bekannten, Freunde, Familienmitglieder, Nachbarn, Arbeitskollegen usw. Für den Erhalt wird i.d. Regel „unaufhörliche Beziehungsarbeit (ebd.:193)“ geleistet, welche „individuellen oder kollektiven Investitionsstrategien (ebd.:192)“ folgt, und welche sich dann lang- oder kurzfristig z. B. in Nachbarschaftshilfe, Einladungen zu Anlässen, Jobs etc. `auszahlen`. Die Relevanz des sozialen Kapitals wurde in den vergangenen Jahren wiederholt für die Transformation von Lebenschancen und -qualität für Lateinamerika und andere periphere Regionen herausgestellt, aber auch hinsichtlich ihrer strukturell langfristig wirksamen Effekte kritisch hinterfragt.

**IV: Symbolisches Kapital:** Das Ansehen oder Prestige eines Akteurs, es geht gewissermaßen aus den anderen Kapitalien der Ökonomie, des Sozialen und der Kultur hervor.

Bourdieu nennt auch **weitere relevante (Unter)Kapitalsorten**, z. B. das physische Kapital. (Übersichtstexte zu den Kapitalarten: siehe BOURDIEU 1983:183-198 und in der Rezeption SCHWINGEL 1995: 80-90, MÖRTH/FRÖHLICH 34-37).

Diagramm 5 Raum der sozialen Positionen  
Diagramm 6 Raum der Lebensstile

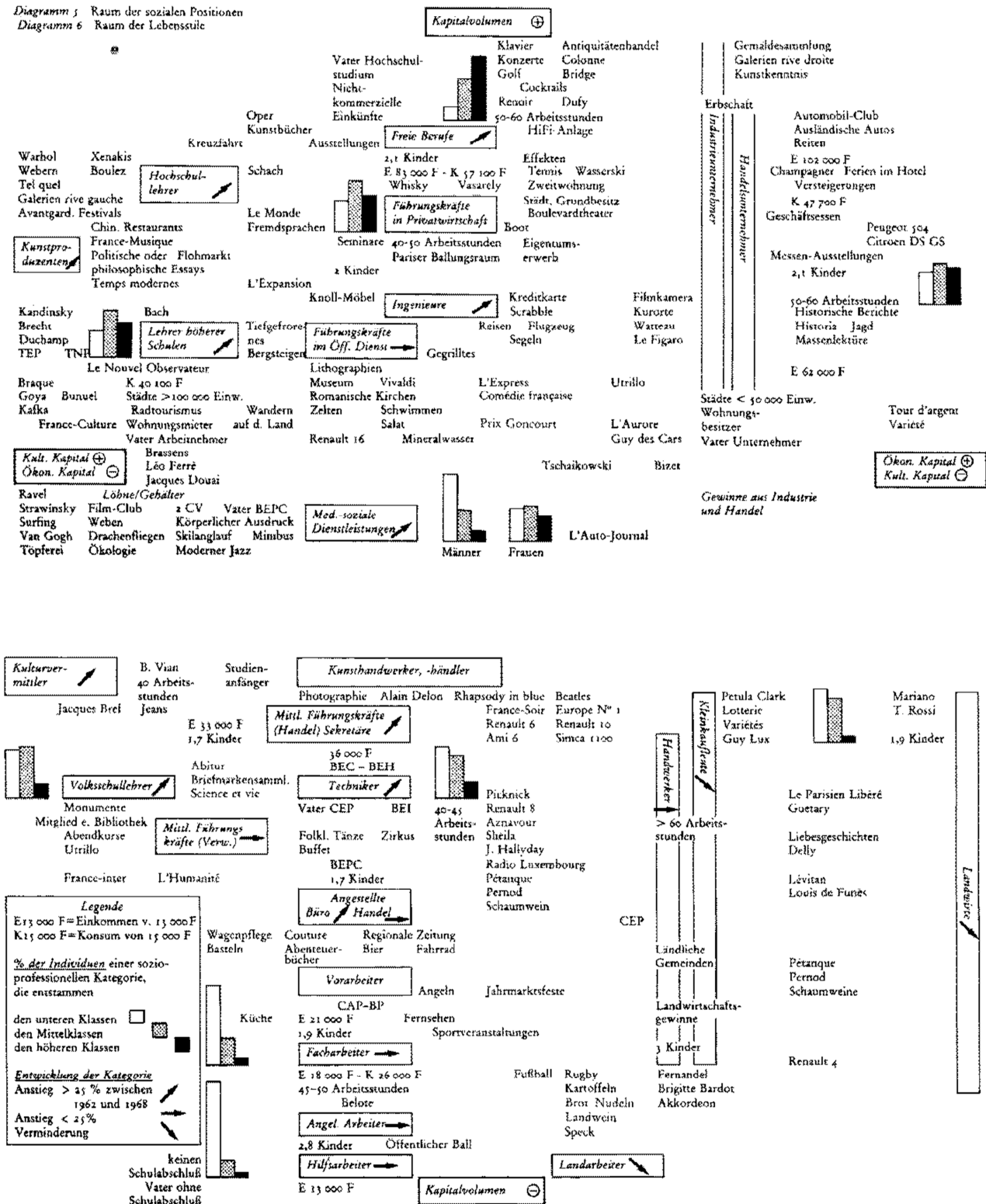


Abb.2: Pierre Bourdieu: Raum der sozialen Positionen und Raum der Lebensstile (Bsp. Frankreich 1960er Jahre) (aus: Bourdieu 1982 :212f)

**Raum der sozialen Positionen:** Ökonomisches und kulturelles Kapital stellen die Pole auf der horizontalen Y-Achse der Kapitalstruktur und beschreiben die Qualität, die Zusammensetzung des jeweiligen Kapitalgemisches. Je nach Besetzung des eher ökonomischen oder kulturellen Pols sind die Akteure spezifischen Klassenfraktionen zuzurechnen. Links befinden sich die Fraktionen, die verhältnismäßig mehr Bildung besitzen als ökonomisches Kapital und umgekehrt. So übt bspw. im Raumbild Bourdieus für Frankreich der 60er und 70er Jahre die links angesiedelte Oberklassenfraktion Macht primär über Bildung und Geist aus (Hochschullehrer, Künstler etc.) und die rechte Fraktion eher durch Geld und Besitz (Industrielle, alte Bourgeoisie).

Der Umfang des Kapitals, das Insgesamt der Handlungs- und Machtressourcen ist auf der vertikalen x-Achse, der „Herrschaftsachse“ abgetragen und bestimmt die Klassenlage im Sinne von Oben (Herrschende Klasse), Mitte (Kleinbürgertum) und Unten (Arbeiterklasse). Dabei bestimmt sich die Position der Akteure zum einen `intern´ über das individuelle Mischverhältnis und den Gesamtumfang ihrer Kapitalien. Zum anderen ist die Position stets im wechselseitigen Verhältnis (Abstand/Nähe zu...) zu Volumen und Struktur der Ressourcen anderer Akteure/Klassen zu begreifen und vollzieht sich somit nicht sozial isoliert oder selbstreferenziell. Der Aspekt der sozialen Mobilität und der intergenerationalen Bewegung (siehe: „% der Individuen einer sozioprofessionellen Kategorie die entstammen ...“) ist hier ebenfalls angedeutet und somit der Zeitaspekt auch bedingt erkennbar im Sozialraum. Die relative Trägheit des sozialen Raumes tritt hier deutlich hervor; besonders die Oberklasse bleibt genealogisch `unter sich´.

Im zweiten Subraum, der sich achsengleich auf den ersten Raum legen lässt, ordnet der **„Raum der Lebensstile“** die unterschiedlichen und unterscheidenden Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung (z. B. Nahrungsmittel, Musik, Literatur) als „repräsentierte soziale Welt (BOURDIEU 1982: 278)“ den drei objektiven Klassen bzw. den drei Habitusformen systematisch auf empirischer Grundlage zu. Es werden gesellschaftlich also auch über den Geschmack als die „Neigung und Fähigkeit [des Habitus] zur (materiellen und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken (ebd.:283)“ alltagspraktische Ein- und Ausgrenzungen, (An)Erkennungsprozesse zwischen Akteuren und ihren klassenspezifischen Habitusformen symbolisiert und umgesetzt. „Klassenkämpfe setzen sich .. in den Bereich der Alltagskultur hinein fort und werden als Kampf um die Anerkennung symbolischer Ausdrucksweisen ausgetragen (SPELLERBERG 1996: 64)“, (siehe Bsp. der PC/Internetnutzung). Damit wird deutlich, dass sich nach Bourdieu die Praktiken und Objekte des Lebensstils v. a. nach inneren Prinzipien richten, die mit dem Habitus, also einer gesamten Haltung zur Welt (und damit auch der Werte, Moral usw.) korrespondieren. Dabei bestimmt sich die relevante symbolische `Aufladung´ eines Gegenstandes oder einer Praktik eben stets über soziale Praxis und ständige gesamtgesellschaftliche Anerkennungs- und Bewertungsprozesse und ist somit keineswegs gleichbleibend, sondern Gegenstand von Umwertungsprozessen durch verschiedene Akteur(gruppen) (vgl. auch BOURDIEU 1982:170-173).



Der Lebensstilbegriff bzw. der Begriff der Lebensführung wird unter Berücksichtigung der Bourdieuschen Konzeption in folgenden Abschnitten weiter ausgeführt und für die weitere Verwendung in dieser Arbeit vorbereitet.

Nach Bourdieu sind alle Kapitaldimensionen ‚soziale Energien‘, strategisch wichtige Ressourcen und knappe Güter, die es für die Akteure in der sozialen Praxis, durch ‚Arbeit‘ über Zeiträume hinweg zu akkumulieren gilt und die untereinander transferierbar sind.

Die Übertragung ist allerdings unterschiedlich aufwendig. So können andere strategische Kapitalien „mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, aber nur um den Preis ...von Transformationsarbeit, die notwendig ist, die im jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren (BOURDIEU 1983:195)“.

Das soziale Kapital zum Beispiel ist nicht unmittelbar oder ausschließlich über ökonomischen Einsatz akkumulierbar, hier ist eine langfristige Beziehungsarbeit nötig, „als .. [sei] sie ein Selbstzweck (ebd.:195)“ um das Sozialkapital auch dann kurzfristig nutzen zu können.

Der Erhalt und Ausbau der kapitalgebundenen Handlungsfähigkeit ist also zunächst verbunden mit der generellen Verfügung über gesellschaftlich wirksame Kapitalien.

Ebenso wichtig scheinen aber auf einer handlungsbezogeneren Ebene die Möglichkeiten für den sozial geschickten Tausch, Wandel und Einsatz der Kapitalien zu sein. Hierfür ist nicht nur Investitionsarbeit (z. B. in Form von Zeit) nötig, sondern auch strategisches Geschick im jeweiligen Handlungsbezug zur ‚rechten Zeit, am rechten Ort, mit den rechten Personen‘ das nach Maßgabe des jeweiligen Habitus ‚Richtige‘ zu tun<sup>14</sup> :

---

<sup>14</sup> Bourdieu begreift Strategien als Resultate des Habitus und daher weder als regelhaft und vorhersagbar determiniert noch als rational kalkuliert. Das ‚strategische‘ Handeln eines Akteurs nach Bourdieu kann subjektiv einen anderen Sinn haben als es die objektiv ersichtlichen und realisierten Ergebnisse zeigen. Der Strategiebegriff Bourdieus liegt dem folgenden Begriffsgebrauch in dieser Arbeit zugrunde und grenzt sich von Strategiekonzepten z. B. der Rational-Choice Theorien ab (vgl. auch SCHWINGEL 1995 :91-93).

#### 2.1.1.1.2 Soziales Feld

Hier ist der „praktische Sinn<sup>15</sup>“ des Habitus in den konkreten Handlungsbezügen angesprochen und damit ein weiteres wichtiges Konzept Bourdieus: das des **Feldes**.

Der soziale Raum setzt sich aus verschiedenen Teilräumen, nämlich Feldern zusammen. Diese sind „historisch konstituierte Spielräume mit ihren spezifischen Institutionen und je eigenen Funktionsgesetzen (BOURDIEU 1992b:111; s. a. MÖRTH/FRÖHLICH 1994 :41)“.

Das handlungsbezogene und relationale Verständnis der Bourdieuschen Sozialtheorie wird auch am Beispiel des Feldkonzeptes deutlich.

So wie die äußeren Sozialstrukturen sich zum einen transformieren in Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsstrukturen des Habitus eines Menschen und hier als „Leib gewordene Geschichte (BOURDIEU 1985: 69)“ praktisch wirken, so bringt diese Habituspraxis stets zugleich externe, objektive Strukturen hervor, die wiederum als „Ding gewordene Geschichte“ mit einer Eigendynamik auf die Handelnden und andere objektive Strukturen wirken.

Diese externen, objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse oder Bedingungen (z. B. öffentliche/private, wirtschaftliche/nichtwirtschaftliche Institutionen oder Korporationen mitsamt ihren institutionalisierten Akteuren, formellen und informellen Strukturen, Regelwerken und Spielräumen) bilden die Rahmen, innerhalb derer die Akteure mittels ihrer Kapitalressourcen und -einsätze nach den jeweiligen „Spielregeln“ des Feldes agieren können.

Habitus, Praxis und Feld bestimmen sich also wechselseitig und sollten so möglichst auch im Gesamtzusammenhang untersucht werden<sup>16 17</sup>.

Handeln findet somit auch nicht in einem historisch freien, neutralen Raum statt, sondern in einem „strukturierten Rahmen“ mit „objektiven, d. h. vom Willen und Bewusstsein der Akteure (relativ) unabhängigen Strukturen“, die

---

<sup>15</sup> BOURDIEU 1976 und 1987

<sup>16</sup> „Angesichts dieser Dialektik von Habitus und Feld wird auch die theoretische Bedeutung von Bourdieus- gegen den `orthodoxen` Strukturalismus gerichteter- Behauptung, dass objektive Strukturen nur vermittelt `leibhaftiger Akteure` existieren, vollständig ersichtlich: Soziale Strukturen sind als materielle Wirklichkeit nur existent im Zuge der Ausführung von individuellen oder kollektiven Praktiken. Und nur dadurch, dass Akteure, die in bestimmten (konfliktiven oder kooperativen) Beziehungen zueinander stehen, ... hat so etwas wie eine soziale Struktur überhaupt auf Dauer oder auch nur vorübergehend Bestand (SCHWINGEL 1995:70f, Herv. L.H.).

<sup>17</sup> Empirische Untersuchungen, die eine der drei Perspektiven isolieren, laufen Gefahr, subjektivistisch oder objektivistisch verengte Ergebnisse zu befördern.

ein gewisses „Eigenleben“ besitzen, gleich Spielfeldern, in denen nach spezifischen Regeln gespielt wird (SCHWINGEL 1995:77f)<sup>18</sup>.

Es existieren unterschiedlich zeitlich ausdifferenzierte und autonome Praxisfelder. Der Feldbegriff selbst bleibt sinnvollerweise relativ offen in der Bourdieuschen Darstellung. Die Kritik an dieser ‚Vagheit‘ ist inhaltlich nachzuvollziehen, bietet aber für eigene Untersuchungen auch Vorteile<sup>19</sup>.

Das jeweilige Feld ist theoretisch über seine spezifische Kapitalstruktur definierbar<sup>20</sup> und legt gleichermaßen den Akteuren in der Praxis, wollen sie hier profitabel handeln, gewisse Kapitalausstattungen „gleich Trümpfen in einem Kartenspiel (BOURDIEU 1985:10)“ nahe. Das bedeutet in der Konsequenz strategische Vorteile und Nachteile für bestimmte Akteure in der sozialen Praxis in spezifischen Feldern.

Es ergeben sich Nähen und Distanzen der kapitalgebundenen Habitusformen zu bestimmten Feldern (und deren Sphären i.S. der x/y-Achsen) und damit auch relativ „Erfolgreiche“ und relative „Verlierer“ in den jeweiligen Feldern. Durch diese wechselseitige Übereinstimmung und (Vor)Anpassung zwischen Habitus und Feld kommt es tendenziell zu einer relativen Beharrlichkeit der objektiven Bedingungen. Allerdings: „Zur differenzierten Beantwortung der Frage, ob Habitusstrukturen externe soziale Strukturen (eher) reproduzieren oder (eher) transformieren, muss die Relation eines Habitus zum spezifischen Feld seiner Anwendung, genauer noch: das Verhältnis der Entstehungsbedingungen des Habitus zu denen seiner Aktualisierung, thematisiert werden (SCHWINGEL 1995: 72 unter Hinweis auf BOURDIEU 1987:105, Herv.L.H.)“.

Die Akteure im Bourdieuschen Gesellschaftsraum kämpfen unablässig um soziale Positionen und damit auch um soziale Anerkennung und den Erhalt und Ausbau ihrer Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeiten in den jeweiligen sozialen Praxisstrukturen (Feldern). Die Verteilungsstrukturen und die Bewertung der Kapitalien innerhalb der Felder sind fortlaufend Gegenstand von Auseinandersetzung<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Bohn 1991: 27 nennt „rein induktiv zusammengestellt“ folgende von Bourdieu unterschiedene Felder: Ökonomisches Feld, religiöses Feld, kulturelles Feld, politisches Feld, das Feld der sozialen Klassen, darin enthalten das Feld der herrschenden Klasse, das Feld der Mode, darin enthalten das Feld der ‚Haute Couture‘ u.a.

<sup>19</sup> Die Felder existieren und wirken nicht isoliert, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig; So bietet es sich an, für die jeweiligen empirischen Untersuchungsfragen die Felder mit ihren (Teil)Sphären und Beziehungen (Austausch, Konkurrenz etc.) zu anderen Feldern zu überprüfen und zu justieren, zumal sie sich in ständigem Wandel befinden. Diese Justierung bietet den Vorteil, Wandel und Beharrlichkeit der gesellschaftlichen Handlungsfelder und ihre Wechselwirkungen zu erfassen.

<sup>20</sup> Bohn (1991:27) hierzu: „Soziale Felder stehen für horizontale Differenzierung der sozialen Welt in spezifizierte soziale Räume“. Als Unterscheidungs- und Definitionsmerkmale sozialer Felder bzw. Räume setzt Bourdieu universell die Merkmale: „Orthodoxie/Häresie, an der spezifischen Kapitalsorte Reiche/Ärmere, Herrschende/Beherrschte, Arrivierte/ ihre Herausforderer, Legitimität/Illegitimität u.a. (ebd.:28)“.

<sup>21</sup> Bourdieu verdeutlicht dies am Bild des Spiels folgendermaßen: „Der Raum, das sind die Spielregeln, denen sich jeder Spieler beugen muss. Vor sich haben die Spieler verschiedenfarbige Chips aufgestapelt, Ausbeute der vorangegangenen Runden. Die unterschiedlich gefärbten Chips stellen unterschiedliche Arten von Kapital dar... Wer einen großen Stapel hat, kann bluffen... Die Spielsituation ändert sich fortwährend, aber das Spiel bleibt bestehen, wie auch die Spielregeln. ... Was stattfindet, das sind Auseinandersetzungen darum, ob ein Chip ‚ökonomisches Kapital‘ wirklich drei Chips ‚kulturelles Kapital‘ wert sind...(BOURDIEU 1992a:38)“.

Da die Felder durch innere und wechselseitige Prozesse stets in Bewegung sind, verfolgen analog hierzu die verschiedenen (Klassenfraktions)Akteure keine eingleisigen, voraussagbaren 'Handlungsschienen', sondern agieren den Erfordernissen der jeweiligen Situation des Feldes mit ihren Kapitalressourcen in flexibler Anpassung und bedingter 'Erfindungskunst', durch habitusgenerierte Handlungsstrategien und –mittel (z. B. vermittels Kapitaltransformation)<sup>22</sup>.

So ist Gesellschaft hiernach weder ein statischer, noch ein zeit- und raumloser Zustand, etwa mit voneinander unabhängigen und weitgehend frei, individuell und spontan zu schaffenden Handlungsentwürfen beziehungsloser Akteure, sondern „die gesellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte (BOURDIEU 1983:183)“.

Sie ist mit Bourdieu stets ein Handlungs- und damit auch unweigerlich ein Beziehungsfeld, in dem

*„die Individuen [sich] nicht als voraussetzungslose zueinander verhalten, sondern in von ihren Vorgängern (aber auch von ihnen selbst) produzierten Gravitations- und Kampffeldern agieren und ihre Geschichte und Gesellschaft im wahrsten Sinne des Wortes stets mit sich herumtragen [und austragen]- in Form einverleibter Dispositionen, Bewegungen, Haltungen ... (MÖRTH/FRÖHLICH 1994:34, [Anm. L.H.])<sup>23</sup>“.*

Damit sind nicht zuletzt auch konkurrierende, indifferente oder gleichgerichtete Beziehungen der Interessen und Strategien von Akteuren verbunden.

Konzeptionelles Anliegen des Feldkonzeptes Bourdieus ist es, neben der Analyse der Logik eines einzelnen Feldes, „gleichzeitig ihnen gemeinsame Mechanismen, Funktionsweisen und Prinzipien aufzudecken (BOHN 1991: 28)“. Damit reiht sich auch das Feldkonzept in den Anspruch Bourdieus ein, machtkritisch Zusammenhänge zwischen scheinbar disparaten, unverbundenen sozialen Phänomenen oder Bereichen herzustellen.

So wird auch das Verhältnis der Konzepte Sozialer Raum und Feld deutlich: Der Soziale Raum bietet über seine zwei Räume einen Überblick und eine Momentaufnahme, welche zunächst den Blick auf zwei bzw. drei wichtige gesellschaftliche Ebenen (und deren innere Verbindung) lenken, nämlich erstens auf die ungleiche Verteilungsstruktur und differenzierte Beschaffenheit von sozialer Macht, (die sich eben nicht allein über Verfügung über ökonomisches Kapital definiert). Zweitens auf die systematisch verbundenen diversen kulturellen Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung der Akteure. Und drittens auf die personengebundene Vermittlungsebene des Habitus.

---

<sup>22</sup> Dabei verfolgen besonders die Angehörigen der Oberklasse „flexible“ Strategien, die z. B. im Raum der Lebensstile durch steten Wandel der Praktiken und Objekte zum Ausdruck kommen. So können sie sich erfolgreich abgrenzen und ihre dominante / distinguierte Stellung bewahren ( 'bewahren durch ändern' ) (vgl. FRÖHLICH/MÖRTH 1994: 28f, Fußn.20).

<sup>23</sup> Siehe zum Bild des gesellschaftlichen Raumes als (mehrdimensionales) Kräfte- oder Magnetfeld auch VESTER u.a. 2001: 15, :148f, :156.

Will man nun die Entwicklungslaufbahn und die Ressourcen für Handeln eines Akteurs in konkreten Praxisbedingungen analysieren, so bietet sich die Hinzunahme weiterer Dimensionen bzw. Felder an, die wie eine Erweiterung an den 'einfachen' Sozialraum angeschlossen werden können. Dies dürfte dann ein vollständigeres (wenn auch ziemlich komplexes) Abbild der Lage und der Strategien eines Akteurs in der Gesamtheit seiner objektiven Lebensbezüge liefern und gleichsam das subjektive Verhalten eines Akteurs in einem Feld(Bezug) über die erweiterte Gesamtschau des Verhaltens und der Bedingungen in den anderen Feldern besser erklären

<sup>24</sup>, <sup>25</sup>

Neben der Dimension des Habitus und der strategischen Praxis scheinen als Untersuchungsaspekte im Bereich des sozialen Feldes lohnend:

- Die existenten Kapitalstrukturen und 'Spielregeln' des Feldes im Ganzen und in seinen Sphären (Binnenstruktur): die hier jeweils relevanten (institutionalisierten) Akteure und Instanzen und die erfolgreichen bzw. erfolglosen Strategien und (Ausgangs)Positionen der Handelnden
- Die Genese und damit die historische Entwicklung der Kapitalstrukturen und der 'Spielregeln' des Feldes und seiner Sphären. Dies beinhaltet auch eine Analyse der sozialen Laufbahnen der Akteure und ihrer Habitusformen (kollektive, und z. B. auch generationale Wanderungsbewegungen; waren starke Umstellungsstrategien nötig oder konnte sich der Habitus ungehindert entfalten?)
- Die tendenzielle Richtung und 'Antriebskraft' der künftigen Entwicklung des Feldes
  - Das Verhältnis (Konkurrenz, Kongruenz, Indifferenz, Abhängigkeit etc.) des untersuchten Feldes zu anderen zentralen Feldern

---

<sup>24</sup> Vgl. hierzu auch VESTER u.a. 2001: 153f

<sup>25</sup> In diesem Sinne äußert sich SCHWINGEL 1995: 99f, wenn er Bourdieus Sozialraum Modell „als einen Versuch bezeichnet, die Pluralität der relativ autonomen Felder in ein analytisch umfassenderes Modell zu integrieren...[das] gleichsam eine Zusammenschau der mit der Feldtheorie analysierten verschiedenen Felder“ bietet. „Kurzum, die analytischen Stärken, die das Raum-Modell im Vergleich zur Feldtheorie bietet (umfassender, synchroner Blick auf die Gesamtgesellschaft), werden durch komplementäre analytische Schwächen (Verlust an Differenzierungen und folglich an Detailkenntnissen, Abstraktion von der Dynamik sozialer Prozesse) erkaufte... Man muss die analytischen Vor- und Nachteile der verschiedenen Konzepte ... je nach Erkenntnisinteresse gegeneinander abwägen“.

### 2.1.1.1.3 Soziale Klasse

Bourdieu's Klassenkonzept verknüpft Ansätze traditioneller Klassentheorie und Schichttheorie<sup>26</sup> und individualisierungstheoretische Vorschläge und überwindet ihre scheinbaren Gegensätze in einer „sozialen Relativitätstheorie (SCHULTHEIS/VESTER 2002: 6-10)“. Sein Ansatz versucht ausdrücklich, den konstruierten Gegensatz zwischen objektiven und subjektiven Dimensionen von Gesellschaft und Individuum, von Arbeit und Kapital zu überwinden und die Relationalität sozialer Strukturen und soziale Praxis leibhaftiger Akteure zu berücksichtigen.

Nicht die eindimensionale, extern und vorkategorisierte Bündelung statistisch Ähnlicher bestimmt bei Bourdieu also die Klassenbildung, sondern vielmehr ein Bild von sozialer Klasse, für das interne Unterschiede seiner Angehörigen konstitutiv sind, und nicht etwa empirisch 'störend': Die individuellen, „besonderen Habitusformen der verschiedenen Mitglieder derselben Klasse [werden] durch ein Verhältnis der Homologie vereinheitlicht, d. h. durch ein Verhältnis der Vielfalt in Homogenität ... (BOURDIEU 1987: 113)“.

Das differenzierende Klassenbild Bourdieus wird auch anhand des Sozialen Raumes deutlich, in dem sich innerhalb einer Klasse Menschen mit ähnlicher Menge an sozialer Macht, Habitus und Geschmäckern aufhalten, die aber dennoch horizontal auch unterscheidbar sind (nach der Art der sozialen Ressourcen und verbundenen 'feinen' Strategieunterschieden und Geschmäckern usw.). Diese Gruppen innerhalb einer Klasse werden als Klassenfraktionen beschrieben.

Die Auseinandersetzung um Anerkennung und Verwertbarkeit der jeweiligen Sorten der Kapital"Chips" (BOURDIEU 1992a: 38)“ findet hier eben nicht nur vertikal zwischen Klassen statt, sondern auch innerhalb von Klassen.

Diese Klassen können so intern durchaus konfligierend sein. Dies scheint vor allem deshalb nachvollziehbar, da diese Akteure sich im sozialen, 'alltäglichen' Raum auch eher treffen, in Kontakt treten<sup>27</sup>.

Trotz der internen Heterogenität kann eine Klasse nach außen wiederum als relativ geschlossen erscheinen und gegebenenfalls auch handeln<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> In seinem Konzept finden sich zentrale Ansätze der Marxschen Klassentheorie und der Sozialtheorie Webers integriert. Marx beschrieb soziale Klassen vor allem über ihre objektive Stellung im Produktionsprozess und ihre ökonomisch-materiellen Bedingungen. Weber öffnete dann den Blick auch für die subjektiven Bestimmungsgünde von sozialer Zugehörigkeit (vgl. Weber 1972[1920/21]: 531-539). Er unterscheidet zwischen ökonomisch definierter Klasse und der Dimension des Standes, in dem sich Personen ähnlicher Ethik der Lebensführung zusammenfinden. Diese Ethik kann von der Klassenlage relativ unabhängig sein, aber für die alltägliche soziale Praxis der Menschen von entscheidender Bedeutung (weiterführende Ergänzungen zu den Sozialtheorien Marx und Webers: siehe Abschnitte zu 'Milieu' und 'Lebensführung' sowie 'Technikforschung' dieser Arbeit).

<sup>27</sup> Vgl. z. B. Bourdieus Beschreibung der (ober)klasseninternen Auseinandersetzung bei sogen. „Revolutionen“, die in seinen Augen lediglich „Auseinandersetzungen darum [sind], ob ein Chip 'ökonomisches Kapital' wirklich drei Chips 'kulturelles Kapital' wert ist (BOURDIEU 1992a:38)“. Und: „Es gibt so etwas wie einen Raum, der sehr starke Zwänge ausübt. Andererseits stehen Menschen, die räumlich nahe beieinander sind, in einem – wie es in der Topologie heißt- Nachbarschaftsverhältnis: Sie sehen sich öfter, treten miteinander in Kontakt, zuweilen auch in Konflikt, aber auch der stellt ja noch eine Beziehung dar (ebd.:36)“.

Allerdings schließt das Bourdieusche Modell auch nicht aus, dass die Praktiken zweier vertikal unterschiedener Klassenfraktionen, die sich in naheliegenden horizontalen Sphären des sozialen Raumes (z. B. links 'Mitte' und 'Oben') aufhalten, sich über ihre artverwandte Kapitalausstattung und entsprechendes Verhalten ähneln und auf den ersten Blick nicht so einfach zu unterscheiden sind<sup>29</sup>.

So erscheint es empirisch umso wichtiger, auch nach der Art und Weise der Ausführung von Praktiken und nach dem „Warum?“ zu fragen.

Die Idee der horizontal heterogenen Klasse findet sich in bestimmten Milieukonzepten in erweiterter und modernisierter Form weiterentwickelt und wird in folgenden Abschnitten näher vorgestellt.

Dabei ist

*„eine soziale Klasse weder durch ein Merkmal (nicht einmal das am stärksten determinierende wie Umfang und Struktur des Kapitals), noch durch eine Summe von Merkmalen (Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft ...), noch auch durch eine Kette von Merkmalen, welche von einem Hauptmerkmal ... kausal abgeleitet sind [ausreichend definiert] ... Eine soziale Klasse ist vielmehr definiert durch die Struktur der Beziehungen zwischen allen relevanten Merkmalen. ... [So bedeutet dies], bei der Konstruktion dieser Klasse selbst wie in der Interpretation der klassenspezifischen Verteilung der Merkmale und Praktiken bewusst dem Netz sekundärer Merkmale Rechnung tragen, mit dem man bei jedem Rückgriff auf Klassen ... mehr oder minder unwillkürlich immer zu tun hat (BOURDIEU 1982:183, Hervorheb. i. O.)“.*

Dementsprechend fordert Bourdieu auch in seinen Überlegungen zur Methode in den ‚Feinen Unterschieden‘ (1982),

*„alle verfügbaren statistischen Angaben über die direkt untersuchten Bereiche wie auch über die aus der ursprünglichen Definition des Untersuchungsgegenstandes ausgeschlossenen Bereiche ... in eine systematische Untersuchung (ebd.: 191)“ zu integrieren.*

---

<sup>28</sup> Vgl. auch die Klassenkonzepte der Englischen Kulturalisten, „New Left“ um E. P. Thompson und Raymond Williams. In Rezeption bei VESTER u.a. 2001: 156f. :171-174 und weiterführende Ergänzungen im Abschnitt 'Milieu' dieser Arbeit.

<sup>29</sup> Zum Beispiel zeichnet sich das „neue Kleinbürgertum“ (Mitte links im Sozialraum) durch Nachahmung der Praktiken der 'kulturlastigen' Seite der Oberklasse aus.

Nicht nur die interne Strukturlogik der Merkmale und ein umfassender Datensatz sind wichtig für die Untersuchung, sondern ebenso die Erfassung und Erklärung der Konturen und somit der relevanten Unterscheidungs-  
linien einer Klasse(nfraktion) zu anderen Klassen(fractionen). Denn eine soziale Klasse definiert sich ebenso durch das was sie nicht ist und nicht sein will (oder kann) wie durch das, was sie ist, wie sie sein will (und kann).

Dementsprechend fordert Bourdieu, die Gründe und damit gleichzeitig deren (historische) Genese für die Verschiedenheit und Abgrenzung von Klassen zu untersuchen:

*„... Es heißt außerdem die Ursache der objektiven ... Spaltungen erfassen, auf deren Grundlage die Akteure mit größter Wahrscheinlichkeit in ihrer alltäglichen Praxis sich real ebenso voneinander trennen wie eine Gruppe bilden...(BOURDIEU 1982:183)“.*

Bourdieu fordert im Sinne seiner relationalen Konzeption für die Deutung empirischer Fälle mit linearem Denken zu brechen, das „bloß einfache Strukturen unmittelbarer Determinierung kennt“ und schlägt anstatt dessen vor, den „Versuch der Rekonstruktion des in jedem Einzelfaktor enthaltenen Beziehungsgeflechts (ebd.: 184)“ zu unternehmen.

Dabei stellt das 'Ganze' mehr als die Summe seiner Teile dar.

Die einzelnen Merkmale eines Menschen sind methodisch nicht durch bloße additive Kumulation zu der Eigenheit des Gesamtgestalt, dem (Klassen)Habitus, zurückzuführen.

*„Ein Habitus kann nur dann als Richtlinie sozialer Praxis fungieren, wenn er wie eine Ethik organisiert ist, Rangordnungen der Moral oder der Lebensziele setzt [...]. Dieser Aspekt der Prioritätensetzung drückt sich auch in den Begriffen der ‚Lebensführung‘ und der ‚Alltagsethik‘ aus, mit denen Max Weber [...] den Habitus umschreibt (Schultheis/Vester 2002 :10)“.*

Daher, so Bourdieu, schlage sich „in jedem einzelnen Faktor“ der Gesamtgestalt des Habitus „auch die Wirkung aller übrigen nieder (1982.: 184)“<sup>30</sup>.

Bourdieu bemerkt außerdem die Tatsache, dass nicht alle Merkmale gleich einflussreich bzw. konstitutiv sind für eine Klasse(nbildung). Als einflussreichstes Merkmalsgeflecht benennt er den Umfang und die Struktur des Kapitals, das allerdings nicht verdrängend- dominant auf die anderen Faktoren wirkt, sondern eher

---

<sup>30</sup> Siehe zu diesem Ansatz ähnlich auch VESTER u.a. 2001: 154-159. Hier wird die spezifische Merkmalsstruktur und das Zusammenwirken ('Zusammenfahren') dieser Merkmale eines Menschen als „Syndrom“ beschrieben. Diese Gesellschafts- und Individuums-Konzepte lassen sich insgesamt kennzeichnen als „Denken in Relationen, in Beziehungsverhältnissen, [die].. –im Unterschied zu einem Denken in Substanzen- für die moderne Wissenschaft im allgemeinen und den Strukturalismus im besonderen .. charakteristisch (SCHWINGEL 1995: 103)“ sind. Beeinflusst wurden die Sozialwissenschaften historisch hier in wechselseitigen Prozessen auch von der Revolutionierung der Naturwissenschaften, die u.a. die Entwicklung der Quantentheorie (bereits um 1900) hervorbrachte.



‘deklinierend’: „Umfang und Struktur des Kapitals verleihen in diesem Sinne den von den übrigen Faktoren (Alter, Geschlecht, Wohnort etc.) abhängigen Praktiken erst ihre spezifische Form und Geltung (BOURDIEU 1982: 185)“. Deshalb gibt es zum Beispiel „ebenso viele Spielarten der Verwirklichung von Weiblichkeit .. wie Klassen und Klassenfraktionen (ebd.:185)“<sup>31</sup>.

Allerdings können Klassen auch sehr einflussreich über ihre Sekundärmerkmale charakterisiert sein und dies gibt u. a. auch Hinweise auf ihre künftige Entwicklung. So lässt beispielsweise ein steigender Frauenanteil auf die künftige relative Abwertung eines Berufszweiges schließen (ebd.:186), ähnliches gilt für die ‘Über’Alterung.

Die Untersuchung der inneren und äußeren Beziehungsgeflechte hält Bourdieu nicht nur für die Dimension der Klassen(fraktionen) oder der einzelnen Akteure wichtig, sondern er unterstreicht ebenso die Relevanz der Untersuchung von Beziehungsgeflechten und Dynamik im Kontext des Haushalts: Denn „zahlreiche Strategien [lassen] sich konkret nur aus dem Verhältnis der Angehörigen eines gemeinsamen Haushalts (Kern- oder Großfamilie) zueinander erklären- aus einem Verhältnis, das selbst wieder von der Beziehung der Merkmalssysteme der Ehepartner abhängt (:ebd.: 187)“.

---

<sup>31</sup> Auch FRERICHS und STEINRÜCKE verfolgen diese Annahme Bourdieus und kommen aufgrund ihrer empirischen Untersuchungen zu einer sogen. „Klassengeschlechterhypothese“ im Sinne einer ‘Deklaration’ von Geschlechter(praxis, -bildern etc.) durch Klassenzugehörigkeit. Es gibt demnach ebenso viele Geschlechterformen, wie es Klassen(fraktionen) gibt (FRERICHS/STEINRÜCKE 1997 :13-46).

### 2.1.2 Erste Hypothesen und theoretisch- methodische Vorschläge zur PC- und Internetaneignung aus Perspektive des Habituskonzepts

Was ließe sich zu diesem Zeitpunkt aus Sicht des vorgestellten Habituskonzepts und den anderen Aspekten der Sozialkonzepte Bourdieus über die sozialen Strukturen der Wahrnehmung und Nutzung von PC und Internet<sup>32</sup> im alltäglichen Zusammenhang annehmen?

Zunächst, dass der privat genutzte PC und ein Internetanschluss **objektivierte Kulturkapitalien** darstellen, die aber freilich nur wirksam sein können über die spezifische **kulturelle Kompetenz** des Akteurs, die technologischen Artefakte in bestimmten Nutzen- und Funktionsdimensionen wahrzunehmen, zu bewerten und ggf. zu nutzen.

Dabei scheint nicht nur der Umfang, sondern auch die **zeitliche Qualität** (die Dauer) des spezifischen inkorporierten Kulturkapitals eine Rolle zu spielen: Ist ein Akteur z. B. bereits als Kind spielerisch oder über die Berufe der Eltern oder Großeltern an Computer, Internet oder Technik herangeführt worden oder fand die erste Berührung mit dem Computer erst kürzlich und eher 'ungewollt' über Schulunterricht oder veränderte Berufsbedingungen statt?

Das **soziale Kapital** stellt wohl zwar keine unmittelbare Notwendigkeit für die Bedienkompetenz von PC und Internet dar, jedoch findet ein Akteur über die Aktivierung 'richtiger' sozialer Beziehungen wirksame Unterstützung für die Reparatur, Einbau neuer Hardwareteile, 'Surftipps' oder Rat für die Bedienung des Gerätes bei 'sachverständigen' Dritten.

Umgekehrt kann ein Akteur die vorhandene Computerkompetenz sozial wirksam einsetzen und gegebenenfalls in Anerkennung im schulischen sozialen Umfeld ('symbolisches Kapital') oder etwa erwerbsbezogen später in ökonomisches Kapital umwandeln.

Allerdings – und hier liegt ein wichtiger Punkt- entsteht und wirkt das 'computerbezogene' Kapital wohl lebenspraktisch **nicht autonom**, sondern nur durch und in Verhältnis zu der Menge und Qualität der übrigen kulturellen Kompetenzen, sozialen Kapitalien und den ökonomischen Kapitalstrukturen eines Akteurs.

Die computerbezogenen Ressourcen eines Akteurs können sich in ihrer Wirksamkeit wohl auch nur **innerhalb der sozialen Praxis** entfalten, d.h. in Verhältnis zu den Kapitalstrukturen und Strategien anderer Akteure und innerhalb der Bedingungen der jeweiligen sozialen Handlungsräume, der objektiven Felder.

Die Computerdeutung und Nutzung kann demnach als Teilaspekt der gesamten Lebensführung eines Menschen begriffen werden und als über den Habitus handlungsstrategisch mit allen übrigen Lebensbereichen verbunden.

---

<sup>32</sup> Mit dem 'PC' ist ein stationäres oder tragbares Rechnersystem (oder vernetzte Rechnerplätze) gemeint in Gestalt des Personal Computers (=> IBM), McIntosh Rechners (=> APPLE), der Ataris usw. (s. auch Abschnitt 'Digitale Ungleichheiten').

Die objektive Fähigkeit, einen Internet-Browser technisch zu bedienen, würde demnach wohl nicht ausreichen, um auch geeignete Informationen im Internet zu finden, sie auszuwerten und handlungsstrategisch 'geschickt' einzubinden. Die Beherrschung komplexer Programmiersprachen allein befähigt wohl nicht und erklärt nicht ausreichend, warum jemand eine in der sozialen Praxis sinnvolle oder ökonomisch erfolgreiche Anwendung schreibt.

Für die praktische Wirksamkeit von 'Computerkompetenz' sind daher alle sozialen Sinne und die Gesamtstruktur der Kapitalien eines Akteurs praktisch gefragt bzw. das Erzeugungsprinzip Habitus, das in jedem Handeln wirkt und nicht auf unverbundene Züge der Kompetenz und 'angelerntes' Teilwissen o. ä. zu reduzieren wäre.

Die Nutzung und die inneren Haltungen eines Akteurs zu einem Computer richten sich wohl demnach nicht primär und mechanisch nach technischen Gegebenheiten eines Objekts, oder etwa nach einzelnen technischen Wissensbeständen, sondern sind vielmehr auf die soziale Welt und die Erfahrungen, Ressourcen, Bedingungen und Dynamik in ihr bezogen und von dieser abhängig - mit dem Ziel, Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten und mit dem Wunsch nach sozialer Anerkennung verknüpft.

Die äußeren Praxisformen der Nutzung können im Sinne der strategischen Anpassungsfähigkeit des Habitus an die Bedingungen des Feldes wohl auch durchaus flexibel und **variierend** sein. Allerdings, so könnte man auch für dieses Untersuchungsfeld vermuten, führen die Deutungs- und Nutzungsvariationen des Computers von Akteuren einer Habitusform und einer sozialen Klasse auf ein gemeinsames Erzeugungsprinzip zurück und weisen daher wohl relativ **stabile**, grundlegend ähnliche **Motivlagen** und zusammenhängende Arten und Weisen der Ausführung auf.

Die Deutungs- und Nutzungsmuster wären demnach zudem geschlechtlich, altersmäßig usw. 'gefärbt' und bedingen von daher bereits schon eine Variationsbreite eines ähnlichen Musters.

### 2.1.3 Zentrale Qualitäten des Habituskonzepts für die folgende Untersuchung digital vermittelter sozialer Ungleichheiten

Die nachfolgend formulierten Überlegungen zum Verhältnis Habitus und ‚Digitale Ungleichheiten‘ werden in nachfolgenden Abschnitten mittels der verbundenen Milieu- und Lebensführungskonzepte weitergeführt und dann zusammengeführt. Dies dient dann als Basis für die Vorstellung und Diskussion sozialwissenschaftlicher Ansätze und der eigenen Exploration zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘.

Folgende Überlegungen erscheinen in diesem Zusammenhang zentral:

Der Habitus eines Akteurs ist **kohärent**, d. h. dass die inneren Dispositionen (Wahrnehmen, Fühlen etc.), die Ausdrucksformen (z. B. kulturelle Praktiken, soziale Kohäsionspraxis) und das Erzeugungsprinzip des Habitus selbst zusammenhängend und korrespondierend sind. Sie stellen eine multidimensionale Vereinigung von Einzelzügen zu einem Gestaltzusammenhang dar<sup>33</sup>.

- Dabei ist der Zusammenhangscharakter nicht starr, sondern eher ein flexibles, erfindungsreiches Geflecht, das durchaus auch in neuen, unerwarteten Praxisbedingungen verlässlich wirkt. Bourdieu spricht zum einen hier von einem „Prinzip beschränkter Erfindung (BOURDIEU 1992b:104f)“, dessen „Reaktionen keineswegs immer schon im Voraus bekannt (BOURDIEU 1992a: 33)“ sind und dessen Fähigkeit zur Übertragung (Transposition) dafür sorgt, dass die Habitusprinzipien „über die Grenzen des direkt Gelernten hinaus systematische Anwendung (BOURDIEU 1982: 278)“ finden. Wie bei der Handschrift sei durch den Habitus unabhängig von „Schreibunterlage ... oder .. Schreibmaterial ... auf Anhieb eine Art Familienähnlichkeit sichtbar (ebd.:282)“.
- Für die Kohärenz des Bourdieuschen Habitusbegriffes sind im Sinne der alltäglichen Praxisbewältigung in verschiedenen Feldern so auch vermeintliche ‚Widersprüche‘ im Verhalten eines Akteurs konstitutiv: „Der Habitus sucht fortwährend praktische Metaphern, bzw., in einer anderen Sprache, Übertragungen ... oder besser, durch die spezifischen Bedingungen seiner praktischen Umsetzung erzwungene systematische Transpositionen- so kann sich etwa der asketische Ethos, vom dem zu erwarten wäre, dass er sich immer im Sparverhalten äußert, durchaus einmal unter veränderten Umständen in der Aufnahme von Kredit zeigen (BOURDIEU 1982: 281f)“<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Die „stilistische Affinität der Praxisformen... leitet sich daraus ab, dass sie alle aus Übertragungen derselben Handlungsschemata auf die verschiedenen Felder hervorgehen (BOURDIEU 1982.:282)“.

Den Zusammenhangscharakter von Habitus unterstreicht auch die Zitatsammlung FRÖHLICHs 1994 (:38): Der Habitus ist ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen (BOURDIEU 1987:98) zu praktischem Handeln (BOURDIEU 1992b: 100), ... eine Erzeugungsgrundlage für Praktiken (BOURDIEU 1987: 98), ein kohärentes System von Handlungsschemata (BOURDIEU 1992b: 101) (Herv.L.H.)“.

<sup>34</sup> Siehe zu diesem Aspekt auch den Ansatz der Münchener Forschungsgruppe der „Alltäglichen Lebensführung“, der die Integration von Widersprüchen und konfligierenden Interessen aus verschiedenen Lebensbereichen eines Akteurs als grundlegend für die Bewältigung von moderner Lebensführung erachtet (Übersicht z. B. in RERRICH/Voß 1992:251-266 und speziell zur Lebensführung im familialen Alltags RERRICH 1990: 189-205).

**Tiefenstrukturell**, d. h. dass der Habitus in intuitiven, vorbewussten Strukturen der Akteure verankert ist und sich sowohl auf physischer (Funktion, Wahrnehmung und Umgang mit dem Körperlichen) als auch psychischer Ebene (kognitiv und emotional-affektiv) manifestiert. Der Habitus durchwirkt systematisch aufgrund seiner tiefenstrukturellen Qualität sowohl 'Oberflächenphänomene' (z. B. die der kulturellen Lebensstilpraktiken) als auch vorgelagerte, generative Strukturen (z. B. der Wahrnehmung, des Fühlens => hier z. B. des Geschmacks). Der Habitus lässt sich somit zum Beispiel nicht lediglich als „Spezialfall ... kognitiver Schemata (wie bei HARTMANN 1999 :37)“ umfassend beschreiben<sup>35</sup>.

- Dabei ist das Prinzip der „Inkorporation“, der „Verinnerlichung der Äußerlichkeit“ von grundlegender Bedeutung für die tiefenstrukturelle Qualität. Diese Einverleibung vollzieht sich nämlich „nach der spezifischen Logik der Organismen, die sie sich einverleibt haben, also dauerhaft, systematisch und nicht mechanisch (BOURDIEU 1987 :102)“. Bourdieu bezieht hier auch den physisch-anthropologischen Aspekt ein, wenn er sagt: „Ich bin tatsächlich der Meinung, dass unser Nervensystem auf einheitliche Weise funktioniert- wir vereinheitlichen, machen kohärent [im Sinne eines alchimistischen] Umwandlungsprozesses (BOURDIEU 1992a: 32f)“.
- So vereint der soziale Sinn des Habitus alle Sinne, die für die soziale Praxis notwendig sind. Neben den physiologisch verankerten Sinnen des Hörens, Schmeckens, Tastens, Fühlens und Sehens beinhaltet dies nach Bourdieu ebenso z. B. den allgemeinen Orientierungs- und Wirklichkeitssinn, den moralischen Sinn für Verantwortung, Verpflichtung und Pflicht, den religiösen Sinn für das Sakrale, den politischen Sinn, den ästhetischen Sinn für Schönheit, den Sinn für Humor und für das Lächerliche, den Sinn fürs Geschäft (vgl. BOURDIEU 1976: 270 und SCHWINGEL 1995: 58).
- Die Grundlegung der Habitusstrukturen findet zudem zu einem frühen Zeitpunkt innerhalb der Sozialisation statt und kann sich hier im Zuge der grundlegenden entwicklungspsychologischen Phasen auch so tiefenstrukturell verankern. So sind die Strukturen des Habitus in der Regel maßgeblich durch 'nahe-liegende' moralische, ästhetische, physisch-motorische, intellektuelle und emotionale Vorbilder der Herkunftsfamilie und der näheren sozialen Umwelt beeinflusst (vgl. VESTER u. a. 2001:162) – allerdings weniger durch enges, determinierendes Regelwerk, sondern vielmehr über die alltäglich praktizierten, beobachtbaren, erfahrbaren und fühlbaren 'Angebote', durch eine „heimliche Überredung .. [der] stillen Pädagogik... [die über] die scheinbar unbedeutenden Einzelheiten von Haltung, Betragen oder körperliche und verbale Manieren den Grundprinzipien des kulturell Willkürlichen Geltung .. [verschafft], die damit Bewusstsein und Erklärung entzogen sind (BOURDIEU 1987:128)“ und über den Erwerb so tief verankert

*Lebensführung in dieser Definition kommt hier dem Habituskonzept als Praxisprinzip recht nahe und wird eingehender im Abschnitt zu 'Lebensführung' dieser Arbeit vorgestellt.*

<sup>35</sup> Peter H. Hartmann betrachtet in seinem 1999er Titel *Lebensstilansätze aus Soziologie und Marktforschung*. Dabei stützt sich HARTMANN auf die alltagsästhetischen Schemata nach SCHULZE. Der Ansatz grenzt sich zu der hier verfolgten Vorstellung von Lebensstil bzw. Lebensführung ab.

werden, da sie „ein umfassendes Verhältnis der Identifikation .. [voraussetzen]“ und als „praktische Mimesis“ kein „bewusstes Bemühen“ oder „Nachahmung an sich“ darstellen (ebd.:135).

- Ebenso wie Sprach- und Zeitempfinden und Zeitumgang grundlegende Dimensionen des Habitus darstellen, gehören die Dimensionen des Körperlichen (somit auch des physischen Raumes) untrennbar zum Habitus, zu der Person selbst: „Der Leib glaubt, was er spielt: er weint, wenn er Traurigkeit mimt. Er stellt sich nicht vor, was er spielt, er ruft sich nicht [rational und/oder frei wählend etwa] die Vergangenheit ins Gedächtnis, sondern agiert die Vergangenheit aus, die damit als solche aufgehoben wird, erlebt sie wieder. Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man (BOURDIEU 1987:134f, Herv. i.O.)“.

**Langfristig**, d. h. zeitlich relativ stabil, mit relativem Eigensinn und der Fähigkeit zur Überdauerung ausgestattet; dabei bedingt wandlungsfähig bei Bedingungsveränderungen der sozialen Umwelt;

- Und zwar im Sinne von strategischen, „geregelten Transformationen (BOURDIEU 1987:102)“, die das Prinzip des Habitus in veränderter Gestalt aber ähnlicher Haltung und dem Sinne nach weitertragen.
- Der Habitus ist aus historisch gewachsenen Bedingungen und Erfahrungen in der sozialen Welt hervorgegangen und ist somit sowohl in den individuellen als auch in den überindividuellen Sozialisations- und Laufbahnerfahrungen einer Gruppe (z. B. einer Familie<sup>36</sup> oder einer Klasse(nfraktion)) zeitlich relativ stabil wirksam.
- Der Habitus ist aber wie die Praxisbedingungen selbst in „unaufhörlichem Wandel begriffen (BOURDIEU 1989 :406)“ und „aktualisiert“ sich als „inneres Gesetz“ nach den ihm „eigenen Prinzipien (BOURDIEU 1987: 102, Herv. L.H.)“.

---

<sup>36</sup> Vgl. hierzu die Forschungen von Daniel BERTAUX und Isabelle BERTAUX-VIAME 1991 zu „sozialen Familien-Lebensläufen“ und den verschiedenen Arten und Richtungen der intergenerationalen „Transmissionen“ von Verhaltens- und Einstellungsmustern, Werten, Tabus, Ressourcen (in Form von verschiedenen Kapitalformen; ähnlich zu Bourdieu).

Der Habitus ist **sozial relational**, d. h. er wirkt und entwickelt sich nicht sozial autonom oder willkürlich, sondern stets mit und innerhalb relationaler sozialer Praxis.

- Das bedeutet, dass die typischen Deutungs- und Handlungsmuster eines Menschen sich zuverlässiger erfassen und deuten lassen aus der Betrachtung der unterschiedlichen sozialen Verhältnisse und Mischformen der Kohäsion, Abgrenzung usw. zu anderen, leibhaftigen sozialen Akteure und Akteurgruppen (einschließlich der moralischen, ästhetischen etc. Klassifikationsschemata und der eigens hervorgebrachten Praktiken und Objekte).
- Diese sozialen Beziehungen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozialen Position und Laufbahnerfahrung von Akteuren und damit mit ihren klassenspezifisch (und auch geschlechts-, und generationen- und regionalspezifisch) ungleich verteilten Ressourcen und unterschiedlichen Erfahrungen in der sozialen Welt.

Diese zentralen Qualitäten finden in den nachfolgend vorgestellten Milieu- und Lebensführungskonzepten Entsprechung.

## 2.2 SOZIALES MILIEU im Kontext PC/Internetbezogener sozialer 'Digitaler Ungleichheiten'

Lange Zeit herrschten in den Sozialwissenschaften zur Charakterisierung von Gesellschaftsaufbauten recht ein-dimensionale Klassen- und Schichtkonzepte vor.

Angesichts der offensichtlicher werdenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse erschienen zumindest für ‚fortgeschrittene Gesellschaften (Hradil 1987)‘ des kapitalistischen Zentrums einfache ökonomie- und berufs-zentrierte Konzepte sozialer Klasse und Schicht immer unzureichender.

Es dauerte in Deutschland aber bis in die späten 1980er Jahre hinein, bis sich Milieuansätze in der Sozial-strukturanalyse als Analysebasis (re)etablieren konnten.

### 2.2.1 Unidimensionale Modelle für komplexe soziale Verhältnisse- Der Einsatz von Sozialstruktur-modellen für die Analyse lateinamerikanischer Gesellschaften

Wenngleich kulturell differenzierende, vergemeinschaftungsgebundene, sozial-relationale Klassen und Akteur-konzepte wie Habitus oder Milieu- und Lebensstilansätze zwar auch für eine weiterreichende Analyse Latein-amerikas durchaus vielversprechend erscheinen (Imbusch 1991: 212f) sind sie für diese Region allerdings bis heute kaum existent (Boris 2008)<sup>37</sup>.

Umfassendere, quantitative Arbeiten zu Veränderungen der Sozialstruktur Argentiniens bzw. der Metropole des Landes liefern Germani (1955), Beccaria (1978), Torrado (2002) [1992], Jorrat (1987) Jorrat/ Sautu (1992)<sup>38</sup>, Palomino (1989) und Mora y Araujo (2002), Ansaldi (2003), Kessler/Espinoza (2003) sowie Boris / Hiedl (1978), Boris/Tittor (2006) in deutscher Sprache. Zentrale sozial- und wirtschaftshistorische Arbeiten liefern u. a. Halperin Donghi (1991), Schvarzer (2000), Basualdo (2002, 2006), Rapaport (2008) oder die pointierte Zu-sammenschau mit Schwerpunkt Peronismus bei Potthast/ Carreras (2010).

Für den Gesamttraum Lateinamerika sind v. a. die marxistisch fundierte, an lateinamerikanische Erwerbsarbeits-märkte adaptierte stratifikatorische Arbeit von Portes/Hoffmann (2003), die Synopse des Forschungsstandes in Lateinamerika (mit Schwerpunkt Mittelklassen) bei Camilo Sémbler (2006) sowie die Beschreibung und Ver-gleich der Transformationen in elf Länder Lateinamerikas von Franco/León /Atria (2007) zu nennen.

---

<sup>37</sup> Werz (1999:115) hebt in diesem Zusammenhang die Arbeit von Gerdes (1992) zur Geschichte der Lebensstile in Venezuela 1908-1958 hervor.

<sup>38</sup> Es handelt sich bei den Arbeiten dieser AutorInnen um Studien, die vom Berufsstatus ausgehend, die sozio-ökonomische Schichtung der argentinischen Bevölkerung dokumentieren. Eine zentrale Trennlinie bildet die Unterscheidung zwischen manuellen und nicht manuellen, wenig und höher qualifizierten Erwerbstätigen.



Waren die 1980er Jahre in der Forschung von dem Unterfangen gekennzeichnet, innerhalb sich zunehmend ausbreitender Armut und Arbeitslosigkeit in Argentinien und Lateinamerika angemessene Parameter der Sozialstrukturanalyse innerhalb der vorherrschenden unidimensionalen Klassen- und Schichtkonzepte zu finden, so gingen einige Arbeiten in den 1990er Jahren dazu über, multidimensionale Perspektiven sozialer Struktur und mithin Aspekte sozialer Ungleichheit in ihre Studien zu integrieren.

Stärker subjekt- und prozesssensibilisierte Ansätze wie bspw. zu ‚sozialer Marginalität‘, ‚Exklusion‘, ‚Prekarität‘, ‚Vulnerabilidad‘ sowie zur Relevanz von ‚Bildung‘ und den allgemeinen kulturellen und netzwerkbasierten sozialen Benachteiligungen bzw. Chancen lokaler ‚comunidades sociales‘ und nationaler sozialer Klassen, fanden in den 90er Jahren erstmalig Einzug in die sozialwissenschaftlichen Beschreibungen latein-amerikanischer Gesellschaften<sup>39</sup>. Sozialstrukturell vergleichende Analysen zwischen Ländern und innerhalb einer Gesellschaft Lateinamerikas sind durch die partikularen, heterogenen Ansätze für die vergangenen zwei Jahrzehnte erschwert (Boris 2008).

Einige Arbeiten (z. B. Mora y Araujo 2002) griffen in dem Versuch, die argentinische Sozialstruktur sowohl vertikal als auch horizontal, d. h. in ihrer kulturellen Auffächerung zu beschreiben, auf sozio-ökonomische Marktforschungskonzepte und -daten zurück, und zeichneten die Verteilungsstrukturen von Lebensstilobjekten innerhalb dieser sozio-ökonomischen Schichten nach.

Tendierten einige dieser differenzierungsorientierten Arbeiten seit den 90er Jahren in Fragen sozialer Ungleichheit und Mobilität -so die Kritik (u. a. bei Filgueira 2001, Kessler /Espinoza 2003, Portes /Hoffmann 2003)- stärker zu rationalistischen, ‚marktorientierten‘ Deutungsansätzen, die individuelle Anstrengungen und Faktoren betonen, jedoch strukturelle volkswirtschaftliche Dimensionen und traditionelle soziale Machtdisparitäten eher ausblenden, weist trotz dieser Kritik die sozialwissenschaftliche Landschaft in Argentinien bis heute nur wenige perspektivisch und regional erweiterte, repräsentative empirische Arbeiten auf.

Insbesondere die angemessene theoretische und empirische Bestimmung und Deutung der sozialen Verfasstheit der Milieus der sozialen ‚Mitte‘ ist angesichts der dramatisch krisenhaften Veränderungen in Argentinien seit Ende der 90er Jahre nicht weniger herausfordernd geworden.

In diesem Zusammenhang kommt erschwerend hinzu, dass historisch und gesellschaftlich weiterreichendere Sozialstrukturstudien in Argentinien und Lateinamerika im Allgemeinen nur bedingt auf historisch durchgängige und valide nationale statistische Datenbasen und auf entsprechende empirische Vorarbeiten zurückgreifen könnten.

---

<sup>39</sup> Zentral sind hier die Arbeiten der UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika CEPAL ab 1993 (u. a.: León/ Martínez 2001 für Chile) und weitere Forschungsarbeiten für die Gesellschaft Argentiniens mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten wie z. B. Armut und soziales Kapital wie z. B. bei Vasilachis de Gialdino 2000, 2003 oder Kessler /Espinoza 2003.

„[...]Nach der Abkehr von den Modellen der Schicht- und Klassenzugehörigkeit scheint [nicht nur] das analytische Instrumentarium (Werz 1999:115)“ entwicklungsbedürftig; auch valide und ausreichende Datengrundlagen, Forschungsinfrastrukturen und Forschungsmittel in und für Lateinamerika sind als problematisch zu bezeichnen (Reimers 2003).

Die Ausführungen der vorliegenden Arbeit für den Untersuchungsraum Buenos Aires orientieren sich zum einen an Ergebnissen der o. g. Strukturanalysen für Buenos Aires bzw. Argentinien (v. a. Mora y Araujo 2002, Kessler/Espinoza 2003, Franco et al 2007, Boris/Hiedl 1978, Boris/Tittor 2006). Zum einen orientiert sich die Arbeit an dem zuvor vorgestellten vertikal, horizontal und zeitlich dimensionierten Sozialraummodell, wie es Bourdieu für Frankreich vorgeschlagen hat und –in Erweiterung Bourdieus- an dem Sozialraum- bzw. Milieukonzept, wie es Vester et al (2001) für Deutschland u. a. entwickelt haben.

### **2.2.2 Zu Begriffsgeschichte und (Re)Etablierung der Milieukonzepte in der Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung ‚zentrischer‘ Weltregionen**

Versuche, gesellschaftliche Prozesse und Strukturen auch in subjektiven Dimensionen, wie etwa der Milieuebene, zu beschreiben, sind sozialwissenschaftlich keineswegs neu<sup>40</sup>:

Bereits bei **TAINE** (1828-1893) findet sich der Begriff des Milieus zur Erklärung alltäglichen Verhaltens einer bestimmten sozialen Gruppe. Hier ist der Begriff des Milieus allerdings noch stärker mit einer klimatisch-biologischen Note versehen.

**DURKHEIM** (1858-1917) betonte zum einen die Bedeutung moralischer Kohäsion für Milieus, die sich nicht einfach über rationale Interessenleitung der objektiven Bedingungen herstellt. Er stellte fest, dass Menschen, wenn sie ähnliche Lebenslagen teilen, (u. a. einen Arbeitszusammenhang) ebenso gemeinsame „Ideen, Interessen, Gefühle“ teilen und sich so unweigerlich „unter dem Einfluss dieser Gleichartigkeit wechselseitig angezogen fühlen, .. sich suchen, miteinander in Verbindung treten...“ und sich nach und nach zu einer „engen Gruppe ... [mit einer eigenen] Physiognomie“ entwickeln können. In dieser Gruppe entsteht „ein moralisches Leben, das auf natürliche Weise den Stempel der besonderen Bedingungen trägt, in denen es entstanden ist (DURKHEIM 1988 [1893] :55)“. Er erklärte die Untersuchungsebene des (sozialen) Milieus für die Erklärung von Gesellschaft und Verhalten als unabdingbare Kategorie: „Der erste Ursprung eines jeden sozialen Vorgangs von einiger Bedeutung muss in der Konstitution des inneren sozialen Milieus gesehen werden (DURKHEIM 1961[1895] :194f)“. DURKHEIM bezog auch die Betrachtung der sachlichen Umweltstrukturen in die „Arten des Kollektivseins“ eines Milieus ein .

<sup>40</sup> Zur Geschichte der Milieubegriffe siehe HRADIL 1992a :21-24 und ausführlicher bei MATTHIESEN 1998: 25-44.

Dabei bilden auch die materiellen sozialen Artefakte (z. B. Verkehrswege oder Kunstgegenstände) soziologische Tatbestände („faits sociaux“) und „Arten des Kollektivseins“ und zusammen mit den „Personen“ das „innere Milieu“. Sinnvollerweise betrachtet er aber „das eigentlich menschliche Milieu“ und nicht die Dinge „als aktive[n] Faktor (ebd.: 194)“ und steht damit auch technikdeterministischen Sichtweisen entgegen.

Auch **WEBER** (1864-1920) wies durch seine Teilung in 'Stand' und 'Klasse' auf die Bedeutung der subjektiven Unterscheidbarkeit von Gesellschaftsgruppen für die Erklärung von Handeln und sozialer Kohäsion hin (1972 [1920/21] :531-539). Besonders für die Formen der Vergemeinschaftung spielt nach Weber die subjektiv empfundene Gemeinsamkeit der Ehre, der Moral usw. eine entscheidende Rolle. WEBER unterstrich, dass die standesspezifische „Ehre“ sich nicht einfach von einer gemeinsamen ökonomischen Klassenlage ableiten lasse, aber entscheidend sei für das Alltagshandeln der Menschen. In einem Stand finden Menschen mit ähnlichem Sozialprestige und Prinzipien der ehrgeleiteten Lebensführung zusammen. Ein Stand sei aber nicht beliebig wählbar, sondern „pflegt naturgemäß ökonomisch mitbedingt zu sein (ebd.: 537)“. (BOURDIEUS Konzept stellt hier gewissermaßen eine Erweiterung zu diesem Aspekt der Weberschen Sozialtheorie dar, denn er fügt zwischen die Ebene der objektiven Ressourcen und der subjektiven Strategie der Lebensführung den Habitus als Erzeugungsprinzip der Praxis ein). WEBER nutzte den Milieubegriff als solchen nicht unmittelbar für seine Arbeiten. Er sprach sich zu seiner Zeit gegen einen inflationären, relativ beliebigen Begriffsgebrauch des Milieus innerhalb der Soziologie aus und trat für eine deutlicher abgegrenzte Fassung ein. Der Milieubegriff sollte hier-nach nur die konstanten, in den jeweiligen Milieus universell verbreiteten und tatsächlich wirksamen Faktoren berücksichtigen (WEBER 1988b [1924] :242ff und dazu auch MATTHIESEN 1998:31).

**LEPSIUS** prägte dann 1973 ([1966] :56-80) - trotz vorherrschender Schicht- und Klassenparadigmen- in seiner Arbeit zu politischen Traditions- und Konfliktlinien in der Weimarer Republik den Begriff des „sozialmoralischen Milieus“. Hier wirken mehrere Dimensionen (wie kulturelle Ausrichtung, Religion, Region, ökonomische Lage u. a.) auf eine bestimmte Gruppe in spezifischer Weise ein und bilden historisch ein sozialmoralisches Milieu aus. LEPSIUS konnte für die Milieus der Weimarer Republik typische gesellschaftspolitische Bindungen ausmachen. Die Wurzeln der sozialmoralischen Milieus reichen historisch weit zurück; es wird eine relative Eigenständigkeit / Beharrlichkeit dieser Ebene deutlich<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Z. B. das katholische Milieu (=>Zentrumspartei), das Arbeitermilieu (=> SPD), das protest.-liberale Milieu und das protest.-konservative Milieu

Seit Beginn der achtziger Jahre setzte in den Sozialwissenschaften der Bundesrepublik verstärkt eine Auseinandersetzung darüber ein, wie die 'neuen' Formen der Alltagsorganisation, der Werthaltungen, Geschmäcker, politischen Ausdrucksweisen usw. und die daran gekoppelten objektiven Bedingungen der Menschen sinnvoll zu deuten und empirisch angemessen zu erfassen seien<sup>42</sup>.

Obgleich die nachfolgend skizzierten gesellschaftlichen Wandel, die seit den späten 1960er Jahren einsetzen, sich keineswegs auf Gesellschaften des 'hoch industrialisierten Zentrums' beschränkten, zeigten sie sich in Lateinamerika jedoch nicht nur in unterschiedlicher Gestalt, sondern auch mit weit weniger gesellschaftlich nachhaltigen und breitenwirksamen Effekten.

In der lateinamerikanischen (Semi)peripherie, wenngleich Argentinien hier eine relativ privilegierte Rolle einnahm, waren diese Entwicklungen im Vergleich zu sozio-ökonomischen Regionen des 'Zentrums' wesentlich stärker von anhaltenden sozialpolitischen und wirtschaftlichen Restriktionen und Krisen charakterisiert. Ihre Entfaltung war sozialhistorisch mithin wesentlich diskontinuierlicher und blieb zudem auf kleinere, politisch weniger einflussreiche soziale Milieus der (oberen) Mitte und Teile der Eliten sowie auf die Metropolen begrenzt.

Die allgemeinen, zentralen gesellschaftlichen Wandel, die vor allem in demokratisch konsolidierteren Zonen des industrialisierten 'Zentrums' Europa und Nordamerika ihre Wirkung entfalteten, seien hier nur skizziert<sup>43</sup>:

Gestiegene Freiheitsgrade des Denkens und Handelns (verknüpft mit einem relativen Zuwachs an Bildung und sozialer, personaler, professionell-technischer Kompetenzen; Stichwort: „Bildungsöffnung“), gestiegene Bewusstheit und Durchsetzung von Selbst- und Mitbestimmung im privaten wie im öffentlichen Bereich, gestiegene Frauenerwerbstätigkeit, kleinere Familien, längere Freizeit, gestiegene soziale Absicherung, pluralisierte Alltagsnormen, alternative Lebensformen und soziale Bewegungen (Frauen-, Umweltbewegungen, etc.), gewandelte Alltagsästhetik usw.

Milieukonzepte konnten sich in Teilen der europäischen Sozialwissenschaften aufgrund ihrer beschreibenden und erklärenden Stärken zunehmend etablieren.

---

<sup>42</sup> Siehe in der Soziologie die zentralen Veröffentlichungen von BECK 1986, SCHULZE 1992, HRADIL 1987. Eine Übersicht zu der damit verbundenen Diskussion innerhalb der Sozialstrukturanalyse liefert KRECKEL 1983. Übersichten zur Entwicklung der Milieu- und Lebensstilforschung in den achtziger Jahren sind zu finden bei HRADIL 1992a (6-35) und 1992b (15-55).

<sup>43</sup> vgl. weiterführend für Deutschland.: HRADIL 1992a:12; 1992b:17f. Für Argentinien und Lateinamerika: siehe Sammelband der UBA (1997), Institut Gino Germani: „Cultura y Política en los años '60“, Luis Alberto Romero (2001) [1976]: „Latinoamérica: Las ciudades y las ideas“, Terán, O. (1991): „Nuestros años '60. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina (1956-1966).“

Nicht zuletzt gewann die Milieuperspektive –wenn auch eher verhalten- seit ihren Anfängen Ende des 19. Jahrhunderts an Zuspruch, weil sie in Zeiten rasanter und tief greifender gesellschaftlich- industrieller Umbrüche noch am ehesten in der Lage schien, die unterschiedlichen und relativ beharrlichen subjektiven Deutungsweisen und Bewältigungsstrategien von Menschen im Alltag und in ihren Beziehungen zu erfassen und zu erklären<sup>44</sup>. Zum anderen konnten die Milieu- und verwandte Konzepte -wie z. B. die des Lebensstils- seit den 80er Jahren auch aufgrund ihrer konkreten empirischen Forschungsergebnisse überzeugen. Sie führten bspw. in den bundesdeutschen Gesellschaftswissenschaften im Kontext der etablierten Schicht- und Klassenperspektiven zu regelrechten „Enttypisierungs-Schocks“<sup>45</sup>, die der sozialwissenschaftlich vorherrschenden Wahrnehmung latein-amerikanischer Gesellschaften und ihrer internen kulturellen Pluralität noch bevorstehen dürften.

Die (Re)Etablierung der Milieukonzepte lässt sich allerdings nicht hinreichend mit gesellschaftlichem Wandel und der Erklärungsstärke der Konzepte für subjektive Dimensionen allein begründen. Es kann mit HRADIL, einem der Wegbereiter der neueren Milieu- und Lebensstilforschung in Deutschland, angenommen werden, dass es „bis zu einem erheblichen Grad ... diesen Pluralismus, das heißt erwerbsarbeitsfremde und lageunabhängige sozio-kulturelle Erscheinungen, frei gewählte Lebensstile etc. immer gegeben (HRADIL 1992:19f)“ hat.

Vielmehr schien in den achtziger Jahren in Europa ein Ansatz, wie ihn u. a. das Milieukonzept repräsentiert, innerhalb des Wissenschaftsfeldes und der Gesamtgesellschaft überhaupt erst (wieder) 'möglich'.

So waren die gesellschaftlichen Veränderungen nicht nur Untersuchungsobjekt der Sozialwissenschaften selbst, sondern stellten gleichermaßen auch die Ermöglichungsrahmen dar für Milieuforschung und für ein gewandeltes Wirklichkeitsverständnis im Allgemeinen sowie eine 'Horizontöffnung' für neue, 'unkonventionelle' Untersuchungswege<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> *Klassen- und Schichtkategorien zielen hingegen in der Regel relativ eindimensional auf die prägende Kraft der Erwerbssphäre und der ökonomischen Lage- gerade auch für die Erklärung des alltäglichen Handelns, des Geschmacks, der Werte, der Vergemeinschaftungen, usw. ab. Aus Milieuperspektive wird im allgemeinen stärker der Versuch unternommen, die alltagspraktische Vermittlung der objektiven Bedingungen und der subjektiven Strategien zu rekonstruieren. Allerdings ist auch der Bereich der Schicht- und Klassenkonzepte (ebenso wenig wie die Milieuforschung selbst) keineswegs homogen, sondern binnendifferenziert. Milieukonzepte als 'vermittelnde' Analyseebene zwischen Lage und Subjekt haben seit ihrer Renaissance bis heute aber keineswegs Konzepte der 'Schicht' oder 'Klasse' in den Wissenschaften abgelöst.*

<sup>45</sup> Vgl. die biografische Forschung im Sammelband NIETHAMMER (1983)

<sup>46</sup> Zur Renaissance des Milieukonzepts stellt in diesem Zusammenhang HRADIL fest: „Es war sicher kein Zufall, dass nach dem zweiten Weltkrieg der Milieubegriff zunächst in den Hintergrund geriet. Mit der vollen Durchsetzung (der soziologischen Paradigmen von ) Industriegesellschaft unterstellte man ... dass Erwerbssphäre und Arbeitswelt massenhaft ähnliche, standardisierte, auch im Lebenslauf voraussehbare Lebenslagen hervorbringen würden ... Milieubegriffe 'passen' dazu nicht allzu gut (1992a :16)“.

MATTHIESEN nennt drei Dimensionen, die als wichtige Wege und Resultate gleichermaßen gelten können „für eine konzeptuelle Erneuerung der sozialwissenschaftlichen Milieuforschung“ und eine „Reorientierung der Sozialtheorie“ im allgemeinen: Theorietechnik ( und zwar die zentralen forschungsleitenden Kontextbegriffe wie der Lebenswelt oder des Alltags), Forschungsmethoden (hier die sinnrekonstruktiven Forschungsmethodologien: v.a. 'hermeneutisch rekonstruktive' und 'phänomenologisch beschreibende' Analyseverfahren), Wirklichkeitsbegriffe (Erkenntnis, dass die 'Strukturen' auch als Effekte von Konstruktionsleistungen interagierender Akteure verstanden werden können) (vgl. MATTHIESEN 1998:44) sowie die Erkenntnis einer generell relationalen und multiperspektivischen Wirklichkeit.

Allerdings, und hier scheint ein entscheidender Punkt zum Verständnis der nachfolgend dargestellten Forschungsansätze und -methoden in den Sozialwissenschaften und der Marktforschung zu liegen, trafen die beschriebenen Wandel innerhalb des Wissenschaftsfeldes wiederum auch auf unterschiedliche Haltungen und Deutungen. So fielen die Gesellschaftsdiagnosen ebenso wie die Forschungsstrategien, sich diesen Phänomenen zu nähern, recht unterschiedlich aus<sup>47</sup>.

An den Polen dieser Deutungen -so könnte man überspitzt formulieren- versammelten sich seit den achtziger Jahren -insbesondere in den wirtschaftlich ‚zentrischen‘ und sozialpolitisch progressiveren Gesellschaften Europas- zum einen diejenigen sozialwissenschaftlichen VertreterInnen, die eine weitgehende ‘Entstrukturierung’ der Gesellschaft erklärten; eine Auflösung der Bindekraft soziostruktureller Faktoren für Handeln und Denken der Individuen.

Die ‘Postmoderne’ schien nun endgültig ‘ausgebrochen’ und mit ihr schien sich die Gesellschaft in voneinander unabhängige Teilchen auszudifferenzieren. Der Blick wurde auf bestimmte ‘neue’ Einzelakteure gelenkt, die an scheinbar freien und individualisierten Lebensentwürfen feilten und in der Lage schienen, Bedeutungsdimensionen von Gegenständen und Praktiken relativ autonom zu- oder ‘umzuschreiben’.

Zudem wurde ein „hybrides“, scheinbar sprunghaftes Konsumentenverhalten festgestellt. Ostentative Ästhetik und Genuss schienen nun für ‘jedermann’ ein beherrschendes Motiv des Alltagslebens geworden zu sein. Zum anderen existierten die eher orthodoxen Theoriehaltungen, die sich z. B. bereits in funktionalistischen Ordnungs- und neo-marxistischen Konflikttheorien ihren ‘Feld’bereich gesucht hatten und die nun relativ irritationsarm an einem Fortbestand und an der festen Determinationskraft der Merkmale Beruf und ökonomisches Kapital festhielten. Gemäß des objektiv ‘richtigen’ Klassen- oder Schichtbewusstseins wurde weiterhin in ‘Arbeiter’kategorien u. Ä. gedeutet und an der Vorstellung eher fest gefügter sozialer Lebensläufe festgehalten.

Im Spannungsfeld dieser Pole bildeten sich dann im Laufe der weiteren europäischen sozialwissenschaftlichen Forschung (u. a. in der Milieuforschung) unterschiedliche Ansätze und Methoden heraus<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Zu diesen allg. Strukturen, vgl. auch Bourdieus empirische Arbeiten zum wissenschaftlichen Feld (in *Homo Academicus*, 1984).

<sup>48</sup> BERGER und VESTER (1998 :10- 13) beschreiben die bundesdeutsche sozialwissenschaftliche Landschaft geteilt in ein „Homogenitätsparadigma“ und ein „Differenzierungsparadigma“. Das Homogenitätsparadigma deutet hiernach stärker berufsorientiert und noch immer in einem vertikalen Klassen- oder Schichtgefüge. Hier wird an einem relativ engen Zusammenhang zwischen ‘objektiven’ Ungleichheiten und ‘subjektiven’ Handlungsorientierungen festgehalten ( beispielhaft hierfür sind m.E. die Arbeiten von GEIßLER 1996 und MÜLLER 1997).

Das Differenzierungsparadigma hingegen lenke den Blick eher auf ‘neue’ Aspekte sozialer Ungleichheit, entstandardisierte Lebensläufe, ‘objektive’ und ‘subjektive’ Vermittlung oder gar Entkopplung. Vermittelnd wird von BERGER/ VESTER das „Relationale Paradigma“ vorgeschlagen, „das (...) äußere Bedingungen und subjektive Gestaltung, Struktur und Differenzierung nicht als Entweder-oder-Fragen behandelt (1998:10)“.

Die sozialstrukturellen Debatten und empirischen Forschungsarbeiten in und zu **Lateinamerika** blieben, wie bereits angedeutet, trotz bedeutsamer, höchst konfliktiver und widersprüchlicher gesellschaftlicher Wandel weitgehend von ökonomistischen, unidimensionalen Schicht – und Klassenkonzepten und von recht dichotomen Armuts- und Exklusionskategorien geprägt.

Die ökonomischen, sozialen und politischen Differenzen sowie die Ungleichheit der Ausgangsbedingungen und Resultate gesellschaftlichen Wandels in Lateinamerika werden von nationalen und internationalen sozialwissenschaftlichen Arbeiten bis heute nur in begrenztem Maße aufgegriffen und eingearbeitet.

Es scheint dabei zuweilen, als seien Sozialstrukturanalysen in erster Linie an der Bestätigung politisch vor-gefasster, eindimensionaler modernisierungs- oder dependenztheoretischen Interpretationsgerüste interessiert als an der Exploration und Deutung der pluralen, vielschichtigen sozialen Realitäten Lateinamerikas auf politischer Makroebene wie auch auf alltagspraktischer Mikroebene (d. h. an der Vielfalt ökonomischer, kultureller und sozialer Aspekte der Klassenmilieus und ihrer ethnischen, geschlechtlichen, geografischen Teilgruppen [kursorisch hierzu: Werz 1999, Kessler /Espinoza 2003]).

### 2.2.3 Begriffsgrundlegung ‚soziales Milieu‘

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Milieukonzept soll im Folgenden dargelegt und in dem zuvor skizzierten Spannungsfeld der Modernisierungsdiagnosen und -methoden kenntlich gemacht werden<sup>49</sup>.

In den Ausführungen zu den Konzepten Bourdieus wurde bereits deutlich, dass der Habitus (und damit auch Fühlen, Handeln, Geschmack etc.) eines Akteurs bzw. einer Akteurin sich nicht einseitig von ökonomischen Bedingungen oder Interessen ableitet, sondern Ergebnis einer multidimensionalen Verflechtung von (familien)biografischen Erfahrungen und unterschiedlichen Ressourcen in der sozialen Welt ist.

Der Habitus zeichnet sich u. a. durch das aus, was er moralisch und auch geschmacklich als ‚falsch‘, ‚richtig‘, ‚passend‘, ‚unpassend‘, ‚schön‘ oder ‚hässlich‘ usw. empfindet.

Diese Schemata sind kohärent, tiefenstrukturell im Individuum verankert und zeitlich relativ stabil.

Gesellschaft konstituiert sich, wie wir gesehen haben, auch in der Bourdieuschen Sozialkonzeption erst über relationale soziale Praxis, d. h. aufeinander unweigerlich bezogenes Verhalten leibhaftiger Menschen im Alltag.

Wie bereits erwähnt, betrachtet Bourdieu Akteure einer sozialen Klasse zudem nicht als gleichförmige, einheitliche Masse, sondern eher als ‚Einheit in Vielfalt‘. Es treffen in einer sozialen Klasse durchaus verschiedene

<sup>49</sup> Repräsentiert wird die hier verfolgte Richtung v.a. über die Arbeiten der Forschungsgruppe Sozialstruktur der Uni Hannover (Vester et al), welche u.a. an Sozialkonzepte Bourdieus anknüpfen und diese in erweiterter Form in ein Untersuchungskonzept der ‚pluralisierten Klassengesellschaft‘ Deutschlands überführen (siehe Darstellung im kommenden Abschnitt).

-wenn auch habitusähnliche- Interessen, Geschmäcker, moralische Haltungen, Praktiken usw. im Alltag aufeinander und geraten so notwendigerweise in Verhältnisse des Konflikts, der Verbündung; in interne Ein- und Abgrenzungsprozesse usw.<sup>50</sup>

In der Wahrnehmung und praktischen Alltagserfahrung von und mit Angehörigen anderer Klassen und Habitusformen mögen sie dann durchaus 'gleich', eben 'typisch' erscheinen.

Eine soziale Klasse zeigt sich auch bei Bourdieu demnach als ein in sich vielfältiger 'Mikrokosmos' und alltagspraktisch durchaus 'uneins', während dieselbe Klasse gleichermaßen in Kontakt (und Kontrast) mit anderen Klassen sich wieder stärker über ihre Gemeinsamkeiten beschreiben lässt und diese auch in Empfinden und Handeln der Akteure selbst stärker hervortreten und sie näher 'aneinanderrücken' lässt<sup>51</sup>.

Behält man diese Stärken des Bourdieuschen Klassenbegriffes im Auge, so findet sich relativ leicht der theoretische und methodologische Anschluss an bestimmte Milieukonzepte als erweiterte und 'aktualisierte' Deutungsebene für gruppenspezifische Werthaltungen, Formen des sozialen Umgangs, der Lebensweise, des Geschmacks usw.

Diese inhärenten Stärken sollten, wie bereits erwähnt, gerade Milieukonzepte für die Erfassung, Beschreibung und Deutung der sozialen Komplexität und Konflikthaftigkeit lateinamerikanischer Gesellschaften und ihrer nationalen und regionalen Eigenheiten attraktiv machen.

---

<sup>50</sup> *Die Beziehungssoziologie* Max WEBERS 1984 [1920/21](bes.:44-72), liefert hier eine Grundlagendefinition. Er unterscheidet in seiner Beschreibung sozialer Interaktionsformen bzw. Ebenen: den Kampf (Durchsetzung der eigenen Ziele/des Willens auch gegen Widerstand) und die Vergemeinschaftung (basiert auf „gefühlter Zusammengehörigkeit“ der Beteiligten, z. B. Freundschaften, Nachbarschaften, Familie) sowie die Vergesellschaftung (beruht auf „wert- oder zweckrational motiviertem Interessenausgleich“ oder „Interessenverbindungen“, z. B. Arbeitsbeziehungen). Meist überlagern sich diese Kohäsionsformen in der sozialen Praxis oder lösen einander ab.

<sup>51</sup> Vgl. weiterführend das kulturell differenzierende Klassenverständnis der englischen 'New Left' bei THOMPSON, CLARKE/HALL oder R. WILLIAMS. In der Rezeption: VESTER u.a. 2001: 156-158, 171-174 oder GEILING 1996 : 189f, der den Konzepten der englischen Kulturalisten noch mehr als denen Bourdieus zuspricht, die (hinfälligen) und sozialwissensch. konstruierten Gegensätze von Gemeinschaft und Gesellschaft zu überwinden und auf deren Zusammenhänge zu verweisen. Gemeinschaft und Gesellschaft würden hier noch stärker statt als Struktur- oder Substanzbegriffe, als „prozessuale Beziehungen zwischen Subjekten [verstanden], die in einem Gemeinschafts- oder Gesellschaftsverhältnis zueinander stehen und agieren (ebd.:190)“.



Ein **soziales Milieu** beschreibt zunächst einmal recht allgemein die –möglicherweise durchaus verschiedenartigen- Umweltbedingungen einer sozialen Gruppe<sup>52</sup>, die aber von ihren Mitgliedern „auf bestimmte Weise wahrgenommen und genutzt werden (HRADIL 1992a:17)“.

Milieus fassen hiernach nicht unbedingt Menschen mit vollkommen homogenen objektiven „Umwelt“bedingungen zusammen, wohl aber diejenigen, die ein gleichartiges Verhältnis zur Umwelt, also eine Haltung zur Welt im Allgemeinen, teilen.

Durch diese gemeinsame Basis der zeitlich relativ stabilen, zusammenhängenden inneren (moralischen, ästhetischen usw.) und praktischen Deutung (über Arten und Weisen der Handlung, Geschmackswahlen, Partnerschaftsformen usw.) von sozialer Welt -einem ähnlichen Habustypus- entstehen lebensweltliche Nähe und verschiedenartige Beziehungsgeflechte in der Alltagspraxis zwischen den Akteuren eines Milieus<sup>53</sup>.

Menschen eines Milieus teilen ähnliche innere und praktische Prinzipien der Lebensführung. Ein soziales Milieu bildet die Ebene der alltäglichen sozialen Interaktion, die „subjektive Seite, die bewegende Kraft der Sozialstruktur (HOFMANN/RINK 1998 :280)“ ab und steht gleichzeitig über den Habitus seiner Mitglieder in Vermittlung zwischen den Ebenen objektive Sozialstruktur und Lebensführung<sup>54</sup>. Diese Ebenen sollten ‘mitgedacht’ und nach Möglichkeit untersucht werden innerhalb der Milieuanalyse.

Der Habitus, als gemeinsame Haltung von Akteuren im oben beschriebenen Sinne ist gleichermaßen personen- gebundenes Erzeugungsprinzip und Ergebnis des Zusammenwirkens dieser Ebenen.

(Herv. i. Zit. L.H.)

Dabei gehen in der Regel die objektiven Merkmale (z. B. Beruf/Bildung, Alter, Einkommen etc.) mit den subjektiven Weisen der Lebensführung, der Werthaltungen usw. durchaus milieutypische Verbindungen ein, jedoch besteht hier kein Verhältnis der Determination, in dem Sinne, dass eine ‘Ansammlung’ objektiver Faktoren eine bestimmte Milieuzugehörigkeit festlegen würde.

---

<sup>52</sup> HRADIL nennt hier materielle, immaterielle, natürliche oder gesellschaftlich entstandene, ökonomische, politisch-administrative oder sozio-kulturelle Umweltbedingungen (1992a:17).

<sup>53</sup> Wortursprung: aus französisch gleichbedeutend „milieu“ entlehnt, eine Zusammensetzung aus frz. „mi“ (lat.medius => mitten, mittlerer) und frz. „lieu“ (lat. locus => Ort, Stelle, Lage, Umstand), engl. „contextual analysis“.

<sup>54</sup> HRADIL 1992a (:18) reiht die Begriffe „Milieu“ und „Lebensstil“ aus handlungstheoretischer Sicht folgendermaßen ein: „Soziale Lage“ beschreibe die jeweils typische „objektive“ Konstellation von Handlungsbedingungen. „Milieu“ beschreibe die Handlungssituation und damit auch die in subjektiver Wendung wahrgenommene und praktisch genutzte Lage. „Lebensstil“ bezieht sich auf die Handlungsausführungen, auf beobachtbare Verhaltenssyndrome selbst. Hier ist allerdings HRADILS Fassung der Lebensstilebene auf den Begriff und Inhalt der „Lebensführung“ zu erweitern.

Das Milieukonzept, wie es hier unter Rückgriff auf Vester et al 2001 verwendet wird, räumt -noch deutlicher als das Klassenkonzept Bourdieus etwa- Alltagskulturen nicht nur auf sekundärer, ‚deskriptiver‘ Ebene Bedeutsamkeit ein, sondern gerade auch für die Erklärung makrogrupaler Strukturierung von gesellschaftlichem Handeln und sozialer Kohäsion, für die relative historische ‚Trägheit‘ und Eigenständigkeit dieser Dimension von rein ökonomischen Determinanten einer ‚objektiven sozialen Lage‘.

Der Auffächerung, Eigenständigkeit und zeitlichen Beharrlichkeit der Dimension ‚Kultur‘ widerspricht mithin keineswegs, dass sich auch in pluralisierten Klassengesellschaften des ‚Zentrums‘ wie der ‚Peripherie‘ bis heute typische Entsprechungen zwischen einer Spannweite ökonomischer Lagemerkmale und sozio-kultureller Orientierungen und Praktiken ausmachen lassen.

Soziale Milieus können in diesem Sinne auch heute noch als soziale *Klassenmilieus* gelten.

Einige soziale Milieus weisen –vor dem Hintergrund historischer nationaler wirtschafts- und sozialpolitischen Auseinandersetzungen- stärkere Variation bzw. Spannweite formalen kulturellen und ökonomischen Kapitals auf, sie haben im Zuge ihrer Entwicklung stärkere Binnendifferenzierungen durchgemacht als andere Klassenmilieus. Ähnlichkeiten und –verbunden hiermit- die Muster der Alltagskohäsion sind daher innerhalb eines Milieus stärker ausgeprägt als im Vergleich zu anderen Milieus.

Die deskriptiven Ähnlichkeiten und engere soziale Bindung zwischen Angehörigen eines (Mikro)Milieus liegen nicht zuletzt darin begründet, dass ihre Äußerungen ähnliche *Grundmotive* aufweisen („um.../..zu“) und sich zudem in der Grundstruktur („Art und Weise“) ihrer *Ausführung* ähneln. Sie sind zumeist auf ein ähnliches *inneres Deutungsprinzip* rückführbar.

Die Rekonstruktion der Motivlagen sowie der Art und Weise der Ausführung in Verbindung mit kontrastierenden Fallanalysen lassen daher die Unterschiede zwischen den verschiedenen Milieus im empirischen Forschungsprozess in der Regel auch relativ deutlich als ‚clear cases‘ hervortreten.

Nicht zuletzt offenbaren sich Milieugrenzen und somit die Spannungsfelder gesellschaftlicher Beziehungsstrukturen somit über „das Arrangement von Selbst- und Fremdzuschreibung... [Der] Rekonstruktion ihrer Grenzbeziehungen [muss daher] das nötige methodische Gewicht verliehen werden (MATTHIESEN 1998: 68, vgl. auch Bourdieu)“.

Kohäsion und gegenseitige Abgrenzung werden wirksam über die alltagspraktischen Klassifikationen und Deutungsmuster, die Praktiken der Macht und Abhängigkeit der Akteure und ihrer Ethik der Lebensführung (vgl. GEILING 1996:191).

#### 1.2.4 Hypothesen und konzeptionell- methodologische Vorschläge zur Untersuchung ‚Digitaler Ungleichheiten‘ aus Milieuperspektive

Was könnte die vorangegangenen Annahmen und Überlegungen für die theoretische Analyse und empirische Untersuchung ‚Digitaler Ungleichheiten‘ bedeuten?

Zum einen, dass sich alltagspraktisch logisch durchaus gleichzeitig NutzerInnen und Nicht-NutzerInnen von PC- und Internettechnologien in einem sozialen Milieu befinden. Die NutzerInnen eines Milieus mögen sich darüber hinaus von anderen Mitgliedern ihres Milieus über eine äußere Formvariation der Nutzung zunächst durchaus unterscheiden lassen. Dies scheint nicht zuletzt deshalb logisch, da ein soziales Milieu Personen mit charakteristischen, intern dennoch relativ vielfältigen objektiven Lebensbedingungen, Altersstrukturen usw. beherbergen kann und zudem die Nutzungsmöglichkeiten der I&K Technologien PC und Internet relativ breit sind. Jedoch werden die NutzerInnen eines Milieus vermutlich über ähnlich gelagerte Nutzungsmotive, Grundhaltungen zu PC/Internet und ähnliche Grundstrukturen der Anwendungspraxis verbunden sein - welche die Nichtnutzung der Technologien einschließen, aber über diese hinaus gehen.

Über diese kohärenten, tiefenstrukturell verankerten und vermutlich langfristig relativ stabilen Prinzipien und sozialen Klassifikationsschemata grenzen sich die Akteure dann, so wäre anzunehmen, auch alltagspraktisch relativ zuverlässig zu anders gerichteten Nutzungsstrategien, Grundhaltungen usw. von Akteuren entfernt gelegener Milieus ab.

Überschneidungen und Ähnlichkeiten zwischen den ‚computerbezogenen‘ Grundmustern von Akteuren zweier sich naher Milieus scheinen durchaus erwartbar.

Je stärker soziale Öffnungsprozesse bzw. soziale Mobilitätsprozesse in einer Gesellschaft wirksam waren bzw. sind, desto wahrscheinlicher erscheinen auch Gemeinsamkeiten der Motive, der Nutzungsarten zwischen vertikal (ökonomisch, berufsstatus- und bildungstitelbezogen) unterscheidbaren Klassen.

In Argentinien haben sich soziale ‚Öffnungen‘ im Vergleich zu Zentraleuropa in wesentlich begrenzterem Maße vollzogen. Nicht zuletzt deshalb kann angenommen (im Rahmen dieser Arbeit aber nicht angemessen überprüft) werden, dass die PC/Internet Aneignungs- und Nutzungsmuster sich in dieser Region der Semiperipherie eher enger an vertikalen Strukturen gebunden zeigen, als es bspw. in Deutschland zwischen modernisierten Milieus mit ähnlichen Haltungen und Lebensstilen, aber unterschiedlicher objektiver Lage auf der ‚Herrschaftsachse‘ der Fall sein würde.

Die interne Rekonstruktion der Motiv- und Formvariationen macht auch die grundlegende 'Vielfalt in der Einheit' eines Milieus deutlich.

Allerdings:

*„Die Versuchung liegt dabei nahe, statt der Mühsal der 'internen' Rekonstruktion 'externe' Operationalisierungen aufzubieten(...) Die Gefahr ist, dass darüber etwa gerade die Typik der milieukonstitutiven 'informellen' Gestaltbildungen zum Verschwinden gebracht wird: damit hätte sich der Untersuchungsgegenstand durch die Wahl der Methoden tendenziell aufgelöst (MATTHIESEN 1998: 68)“.*

Um die Kontext bildenden Milieustrukturen überhaupt erfassen zu können und 'ad hoc' Kategorisierungen (etwa nach persönlichem 'Milieubias' des jeweiligen Forscherteams) weitgehend zu reduzieren, empfehlen sich besonders in der Eingangsphase offene, d. h. *sinnrekonstruktive, qualitative Forschungsmethoden*.

Hier sollte möglichst nach dem übergeordneten Motiv („Warum?“, „Wozu?“) und den relevanten 'feinen' Strukturunterschieden der 'Art und Weise' der Praxisformen gefragt werden<sup>55</sup>.

Für Milieuanalyse gilt also (wie für die Habitusanalyse auch), die „Zusammenhangsgestalten ... in ihrer jeweiligen Strukturlogik zu spezifizieren (MATTHIESEN 1998: 67)“. Da diese Syndrome „im Unterschied zu den nach Einzelmerkmalen klassifizierenden Typologien nicht einfach messbar“ sind, verlangen sie neben (recht zeitintensiven) hermeneutischen Analysen eine Unterfütterung mit geeigneten Theorien (GEILING 1996: 191).

Darüber hinaus bedürfen sie eines Datensatzes, der zum einen in der 'Breite' ein umfassendes Panorama scheinbar disparater Informationen aus unterschiedlichen Lebensbezügen einholt und zum anderen in der 'Tiefe' die grundlegenden Motive und qualitativen Dimensionen der Praxis (Art und Weise, zeitlicher Rhythmus, historische Zeit etc.) ermitteln hilft<sup>56</sup>.

Dies setzt idealerweise sozialwissenschaftlich „interdisziplinäres Arbeiten voraus, indem [über die verschiedenen Phasen einer Untersuchung].. qualitative und quantitative Methoden der Sozialforschung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorieansätze“ miteinander verbunden werden (GEILING 1996:191).

Die fließenden Übergänge der Milieus, ihre innere Heterogenität und die steten Wandlungsprozesse sind so kein Zeichen für mangelnde Aussagekraft der Milieukategorie, sondern bilden die Dynamik realer sozialer Prozesse ab und sind vielmehr konstitutiv für die Ebene des Milieus.

<sup>55</sup> vgl. hierzu auch die Ausführungen BOURDIEUs 1982: 791-794

<sup>56</sup> So führen einfache soziodemografische Datensätze allein (die sich etwa auf Beruf, Einkommen, Alter beschränken) nicht unbedingt zu den Milieudimensionen, da Milieus sich nicht selten 'quer' zu den Daten der herkömmlichen Sozialstrukturanalysen anordnen. Allerdings können 'unscheinbare' Daten aus diesen Quellen weiterführende Hinweise geben, z. B. für die historische Forschung.

Soziale (Klassen)Milieus sind demnach keine statischen oder rein statistischen Gebilde, sondern überlappende, eher offene soziale Handlungsebenen, die durch die realen Beziehungsgeflechte und biografischen (zumeist ‚horizontalen‘, weit seltener ‚vertikalen‘) Wanderungen der Akteure selbst und die strukturellen Bedingungen und Wandlungen der verschiedenen Feldebeneen notwendigerweise in ‚Bewegung‘, in ständiger Transformation sind.

Berücksichtigt man z. B. die Wandlungsprozesse als konstitutive Elemente innerhalb der Milieuanalyse nicht genügend, so entgehen u. U. wichtige Deutungshilfen: Auf individueller Ebene müssen die Akteure Zwänge und Zielsetzungen aus verschiedenen Lebensbereichen koordinieren und miteinander alltagspraktisch in Einklang bringen. Dafür sind kontinuierliche wechselseitige Aushandlungsleistungen zwischen Akteuren notwendig, welche die Bewältigung von Widersprüchen mit sich ziehen (siehe hierzu auch Abschnitt Lebensführung). So bergen die Handlungsmuster und Lebensbereiche von Akteuren durchaus Widersprüche und ‚Brüche‘, die kein mangelhaftes Untersuchungsergebnis oder ‚Wahlfreiheit‘ der Akteure bedeuten, sondern vielmehr im Kontext der Gesamtstrategie der Lebensführung betrachtet werden müssen und auf die spezifischen Anforderungen eines Milieus und dessen kritische ‚Bruchstellen‘ (aber auch dessen Potenziale) verweisen.

So sollte der ambivalente Charakter von Milieus in der Untersuchung berücksichtigt werden: als Träger von Routinen, Habitualisierungen und persistentem Verhalten einerseits und andererseits als Hort der Transformation und Krisenhaftigkeit (MATTHIESEN 1998: 65).

Dementsprechend scheint es sinnvoll, zwischen ‚stiltypisch‘ polierter Oberfläche eines Milieus und seinen Tiefenstrukturen zu unterscheiden. So können die ‚Hüllen‘ der Moden, der ideologischen Schlagworte und Begründungsmythen der Akteure sich durchaus abwechseln und milieuübergreifend verwandt werden bei tiefenstruktureller Fortführung der Grundprinzipien der Lebensführung und des Habitus. Umgekehrt kann ein Milieu aber auch an seinen Ideologien usw. festhalten, gleichzeitig aber von tief greifenden Transformationen betroffen sein.

So scheint ein „mehrstufiger Wirklichkeitsbegriff (MATTHIESEN 1998: 61)“ und die Kontrastierung von Grundmotiven, Absichten und Handlungen für die Analyse von Milieu und Lebensführung angezeigt (vgl. auch zur Dialektik von Ideologie und Mentalität GEIGER 1932).

Soziale Klassenmilieus sind intern also durchaus als *heterogen* zu verstehen.

Ganzheitsvorstellungen von Milieus erscheinen demnach eher „geschichtlich imaginiert“<sup>57</sup>. Mit MATTHIESEN ist auch davon auszugehen, dass zumindest die gegenwärtigen „relationalen Milieus“ als „gebrochene Ganzheiten“ zu verstehen sind (1998: 78).

---

<sup>57</sup> MATTHIESEN 1998 : 78

Dies erklärt sich nicht zuletzt dadurch, dass in einem Milieu in der Regel zwar durchaus Akteure mit einer ähnlichen Haltung, einer ähnlichen Habitusform zusammentreffen; sie müssen aber keineswegs identischen Herkunftsmilieus und Laufbahnen entstammen. In einem Milieu können durchaus Angehörige bzw. Nachfahren benachbarter, verwandter Milieutraditionen zusammenfinden. Außerdem unterscheiden sich die Akteure in Geschlecht, Alter<sup>58</sup>, regionaler Tradition<sup>59</sup>, Ethnie usw., und daher ist jeder individuelle Milieuausdruck wohl auch immer regional, geschlechtlich usw. 'gefärbt'.

Jede persönliche Habitusform ist ein Ausdruck der einzigartigen Stellung innerhalb eines Milieus (bzw. nach Bourdieu einer Klasse) und des jeweiligen Lebenslaufes<sup>60</sup>: Im Milieu 'brechen' sich Mikro- und Makroebene fall-spezifisch und typisch zugleich und bedingen eine relative Heterogenität.

Diese Heterogenität deutet, wie bereits dargelegt, nicht auf Milieu als eine 'aussageschwache' Untersuchungskategorie, sondern ist gewissermaßen Vorbedingung für den Milieubestand.

Denn in der sozialen Praxis bildet sich –so eine Ausgangsannahme– das 'Eigene' (die Identität, der Stil usw.) auch über die Wahrnehmung und die *Abgrenzung* zum (wenn auch sehr ähnlichen) 'Anderen' aus.

Diese Abgrenzungsmechanismen finden nicht nur zwischen verschiedenen Milieus statt, sondern -nach der Logik der alltäglichen Nähebeziehungen- auch und gerade zwischen Akteuren innerhalb eines Milieus<sup>61</sup>. Hier formieren sich in einem Milieu die 'fein' unterscheidbaren Akteure wieder zu einem Mikrokosmos, der seine 'Traditionelleren', seine 'Progressiveren' usw. hat, die sich dann intern abgrenzen oder auch verbünden<sup>62</sup>. So segmentiert sich ein Klassenmilieu durchaus in erkennbare Unterfraktionen. Diese Teilmilieus können z. B. eine Vorreiterrolle einnehmen oder prekäre Positionen innehaben und sich in Prozessen zu einem neuen Milieu umbilden bzw. abwandern in andere Milieus.

---

<sup>58</sup> Hier wird ein Lebensphasen-basierter Begriff vorgeschlagen, der sich nicht an engen Altersschränken orientiert, sondern die pluralisierten Lebensläufe der verschiedenen sozialen Milieus berücksichtigt. Die psychosozialen Phasen könne somit lebensaltersmäßig weiter als noch vor 50 Jahren gestreut sein und sollten deshalb eher inhaltlich anstatt quantitativ gefasst werden. Vgl. auch zu den psychosozialen Entwicklungsphasen ERIKSON 1965 (:241-264) und den Vorschlag MÜLLERS 1992 zu den herkömmlichen Phasen der Kindheit, der Jugend, des Erwachsenen- und Altenstatus, auch die „Postadoleszenz“, die „empty nest“ Phase, die „nach-elterliche Gefährtenerschaft“ und die „längere Ruhestandsphase“ hinzuzufügen (:32).

<sup>59</sup> Die Bedeutung der regionalen Dimension für Unterschiedlichkeit innerhalb von Milieus wird u.a. bei EIRMBTER/ HAHN/ JACOB 1994 betont ( hier wird allerdings mit Schulzes Milieumodell gearbeitet).

<sup>60</sup> Vgl. BOURDIEU 1987 :112f

<sup>61</sup> Vgl. VESTER u.a. 1993: 76f., die dies auf Milieubildungen im Ganzen beziehen aber auch für die 'feingliedrigeren' Kohäsionsformen nahelegen, die innerhalb eines Milieus oder zweier Milieus stattfinden: „Erst in der Erfahrung von Kämpfen, Abgrenzungen und Ausgrenzungen bilden sich Identitäten heraus und um – in Gestalt von ... Milieuabgrenzungen und Milieubündnissen. (...) dass soziale Kohäsion gerade auch zwischen Ungleichem möglich ist, zeigen die komplementären Beziehungen zwischen den Menschen verschiedener Geschlechter, Altersgruppen, Habitusformen, arbeitsteiligen Spezialisierungen usw. (Herv.i.O.).“

<sup>62</sup> So scheint die Strategie in individualpsychologischer Perspektive durchaus sinnvoll, das, was einem 'fehlt', innerhalb sozialer Kohäsion zu 'erlangen' oder sich über die Abgrenzung innerhalb der sozialen Praxis gegebenenfalls (umgangssprachlich) daran 'abzuarbeiten'. Die zentralen Gegensatzpaare Bourdieus, die den „gemeinsamen Stamm von grundlegenden Wahrnehmungsmustern (BOURDIEU 1982 :730)“ der Akteure abbilden, würden von den Akteuren ebenso innerhalb ihrer sozialen (Kohäsions)praxis gelebt und erlebt.

Soziale Milieus lassen sich zudem methodologisch u. a. nach ihrer tatsächlichen, lebensweltlichen Kontaktdichte bzw. ihren nur mittelbaren Nähebeziehungen zergliedern<sup>63</sup>.

Die Milieuebene ist also weder gleichförmig noch stellt sie einen hermetischen Rahmen dar: Viele Akteure durchlaufen im Verlauf ihres Lebens milieubiografische Wanderungen, die sich zumeist jedoch auf derselben oder einer benachbarten sozialen horizontalen Achse vollziehen (der sozio-kulturellen und erwerbsbezogenen Ausdifferenzierung, s. Sozialraum Bourdieu).

Bezieht man diese Dynamik ein, so führt dies in der Milieuanalyse zu der Notwendigkeit, die aktuellen Positionen in Bezug zu setzen mit ihrer *biografischen Genese* und der *persönlichen und familiär-historischen Wanderungsbewegung*. So entgehen Milieuanalysen der Gefahr, sozialtopografisch ortlos, struktur- und geschichtsvergessen zu konzipieren <sup>64</sup>.

Dabei gilt es bei den genetisierenden Analysen zu berücksichtigen, dass die Freiheitsgrade und die Milieuheterogenität zum einen historisch bereits „schon immer größer gewesen [zu sein scheinen].., als viele Klassen- und Schichtforscher angenommen haben (HRADIL 1992a :12)“ und dass aber gleichermaßen traditionelle Lebensformen (wie landsmannschaftliche oder konfessionelle) und traditionale Kulturmuster (die z. B. an Region, Alter, Geschlecht, Nationalität usw. gebunden sind) fortbestanden haben und sich nun in neuen Inhalten (z. B. der Umweltbewegung) aktualisieren und ausdrücken (ebd. :12).

Die Einbeziehung der Milieuheterogenität sollte nicht zuletzt auch, wie bereits erwähnt, für die *Sozialstrukturanalyse Lateinamerikas* gelten.

---

<sup>63</sup> HRADIL unterscheidet Milieus auch nach ihrer tatsächlichen sozialen Kontaktdichte in Mikro- und Makromilieus. Erstere umfassen Mitglieder mit „unmittelbarem persönlichen Kontakt ..: Familien, Kollegenkreise, Jugendgruppen, Nachbarschaften, Dorfgemeinschaften etc. Angehörige von Makromilieus haben zwar auch einen ‘ähnlichen’ Lebensstil, aber gehören „ganz unterschiedlichen Kontaktkreisen ..[an und begegnen sich] ..niemals... Da Lebensstile nach sehr verschiedenen Gesichtspunkten als ‘ähnlich’ bezeichnet werden können, lassen sich [nach Hradil] auch sehr verschiedenartige Gliederungen von Makromilieus herausarbeiten: Landsmannschaften, Konfessionen, berufliche Milieus, politische Milieus, Freizeitmilieus, Generationenmilieus (1987:167f)“.

Diese handlungs- und regionalsensible Feingliederung scheint v.a. sinnvoll um den Regional‘bias‘ und die quantitativ meist begrenzten Untersuchungsergebnisse in Zwischenschritten auf eine Karte der ‘großen’ bundesweiten Milieus zu überführen. Gerhard SCHULZE wird unter diesem Aspekt beispielsweise vorgeworfen, den regionalen ‘Bias‘ seiner Nürnberger Untersuchung unvermittelt auf die Gesamtrepublik (Ost und West) übertragen zu haben (vgl. z. B. MATTHIESEN 1998 :58, Fußnote 56).

<sup>64</sup> vgl. BOURDIEU in dieser Arbeit und die Untersuchungen von BERTAUX- VIAME / BERTAUX 1991 zu den intergenerationalen Habitustransformationen sowie die Untersuchungen zu „Habitusstammbäumen“ innerhalb der Forschung von VESTER et al 2001 [1993] sowie LANGE-VESTER 2000 und die Hinweise HRADILS für die Lebensstil- und Milieuforschung 1996 (:27f), nicht nur „Momentaufnahmen“, sondern vielmehr auch „sozio-kulturelle Biografien“ für die Deutung von aktuellem Verhalten von Milieugehörigen nachzuzeichnen.

Auch HOFMANN und RINK betonen die langfristig stabilen Erklärungsqualitäten der Milieukategorie: „Die Methode der historischen Milieustudien (Milieubiografien) gestattet es, kurzfristige Moden, Subkulturen und Szenen an längerfristigen Veränderungen der Milieus und Mentalitäten abzugleichen (1998: 280)“. Für ihre Milieukonzeption sind ebenfalls Prozesse relationaler sozialer Praxis Ausgangspunkt (die Autoren beziehen sich hierfür u. a. auf die Konzepte Bourdieus und Vesters u. a.).

Da gesamtgesellschaftliche Entwicklungen stets auf eine heterogene Gesellschaftsstruktur und intern auf relativ heterogene Milieulandschaften 'treffen', scheint es wichtig, diese Entwicklungen in ihrer spezifischen Wirkung auf die jeweiligen Milieus (und in Feineinstellung ebenso auf die Binnenstrukturen innerhalb eines Milieus) zu untersuchen<sup>65</sup>.

Von einer quantitativen Verbreitung der privat oder schulisch genutzten Home-PCs und Online Anschlüsse etwa automatisch auf einen allgemeinen Wissens- und Informationszuwachs, auf größere soziale Mobilitätschancen zu schließen oder auf eine umfassende und einheitliche Veränderung von Beziehungsnetzen durch die technischen Optionserweiterungen für 'globale Kommunikation' via Internet, würde bedeuten, technischen Strukturen *eigenständige und homogene soziale Wirkkraft zuzusprechen* und die spezifischen Wahrnehmungsweisen und sozialen Verwertungsmöglichkeiten von PC/Internetnutzung eines Milieus unzulässig auf die Gesamtgesellschaft zu verallgemeinern.

Der in Medien und Sozialwissenschaften kolportierte Trend zur ‚Wissens- und Informationsgesellschaft‘ und ‚Digitaler Spaltung‘ bzw. ‚Digitaler Ungleichheiten‘ dürfte daher auf den zweiten Blick ein differenzierteres Bild bieten: Neuere Untersuchungen dokumentieren die Vielfalt und verbundene soziale Ungleichheiten diverser (Nicht)- Nutzungsmotive, Wahrnehmungsmuster, Nutzungsbedingungen rund um die neuen I&K-Technologien PC und Internet.

So ist anzunehmen, dass sich nicht nur zwischen, sondern auch *innerhalb* der Gruppe PC/Internet-NutzerInnen und Nicht-NutzerInnen relative 'Gewinner' und 'Verlierer' der technischen Entwicklungen herausbilden und mit- hin durchaus komplexe Faktoren- bzw. Syndromgebilde ‚Digitaler Spaltungen und Ungleichheiten‘<sup>66</sup>.

<sup>65</sup> vgl. hierzu die Arbeit Gabriel Kesslers zu den mittleren sozialen Lagen in Buenos Aires und ihre Bewältigungsstrategien der argentinischen Krise (2002). Für den bundesdeutschen Raum bspw. Untersuchungen der Gruppe Sozialstrukturforschung der Universität Hannover zur (heterogenen) Binnenstruktur sozialer Milieus (VESTER u.a. 2001: 52-54 und GARDEMIN 1998). Hier werden exemplarisch die inneren Ungleichheitsstrukturen des „Leistungsorientierten Arbeitsmilieus“ in einem an Bourdieu angelehnten Raumbild dargestellt. Als bedeutsame Trennlinie hat sich bei der Unterteilung nach Berufsgruppen die Geschlechterdimension herausgestellt: die Frauen bilden die jeweils ökonomisch benachteiligte 'Untergruppe' im Vergleich zu Männern ihrer Berufskategorie. Eine ähnliche Subposition der Frauen im Berufsfeld stellen auch FRERICHS/STEINRÜCKE fest (1997: 12-46).

<sup>66</sup> MATTHIESEN warnt in diesem Zusammenhang vor dem „hochmodischen Virtualisierungsversprechen aller Raumbezüge in der Jetztzeit“ unter dem „Signum von Postmoderne und neuen Kommunikationstechnologien“. Der Milieubegriff erinnere für ihn zunächst an die „prioritäre Raumgebundenheit sozialer und kultureller, ökonomischer und politischer Prozessstrukturen“. Unter Beachtung der Prämisse MATTHIESENs scheint es



#### 2.2.4 Forschungskonzepte: Der Milieuforschungsansatz der Universität Hannover -zentrale Annahmen, Methoden und Ergebnisse im Kontext Argentiniens

Das sich für unterschiedliche soziale Milieus die 'Metaentwicklungen' der gesellschaftlichen Modernisierung in je unterschiedlicher Gestalt und Auswirkungen darstellen, dokumentieren in eindrucksvoller Weise die Forschungen der interdisziplinären Forschungsgruppe Sozialstruktur der Universität Hannover (in VESTER u. a. 2001 [1993])<sup>67</sup>.

Die herausgearbeiteten allgemeinen vertikalen, horizontalen und historischen Strukturen des Modells der Hannoveraner Forschungsgruppe liefern dabei strukturanalytische Ordnungshilfen, die über die Analyse der deutschen Gesellschaft hinaus verweisen. Dies verdeutlichen u. a. die komparativen empirischen Arbeiten zu Sozialstrukturen Westeuropas, die an dieses und ähnliche Konzepte anknüpfen.

Der Ansatz Vesters et al (2001) soll der vorliegenden Untersuchung –unter Vorbehalt- als sozialstrukturelle Analysefolie für den Untersuchungsraum Argentinien bzw. Buenos Aires dienen<sup>68</sup>.

Die Arbeit der Hannoveraner Forschungsgruppe beschreibt und erklärt anhand einer selbst entwickelten Methodologie die Gesamtstruktur der gesellschaftlichen Mentalitäten und bildet diese in einem Mehr-Ebenen-Modell der deutschen Gesellschaft ab (Ost- und Westdeutschland getrennt).

Diese Ebenen umfassen die **sozialen Lagen und Positionen**, die i. A. an Bourdieu nach kulturellen und ökonomischen Ressourcen dimensioniert sind. Diese Ebene bildet horizontal die funktionale Arbeitsteilung sowie Prozesse sozialer und kultureller Differenzierung ab und vertikal die ungleichen Macht(Ressourcen) und mithin die Achse sozialer Herrschaft .

---

*ebenso angezeigt, die sich vollziehenden Prozesse der Transformation im Zuge neuer I&K -Technologien zu beachten. Diese Transformationen, so kann man weiter annehmen, 'brechen' dann nicht –ebenso wenig wie vergleichbare Transformationen der Vergangenheit- über die Gesamtgesellschaft als ein 'Gesamtrend' o.ä. 'herein', sondern vollziehen sich eher in unterschiedlich starken und zeitlich verschiedenen Wellenbewegungen und erfassen die Milieus ebenso in unterschiedlichem Ausmaß und (Wechsel)Wirkungen. Auch MATTHIESEN schlägt vor, die sogen. „partiellen Virtualisierungen“ zu berücksichtigen und gleichzeitig zu beachten, „dass selbst ortskonkrete, ultrastabile Sozialformen von milieubildenden Sozialräumen immer über kulturelle Codierungen zu ihren 'naturwüchsigen' Sässigkeitsgestalten finden. Insofern waren auch die alten kontaktdichten Solidarmilieus der industriellen Moderne (...) über (...) kulturelle Virtualisierungen und symbolische Exklusions-/ Inklusionsprozesse in Milieus integriert (MATTHIESEN 1998: 69f, Herv.i.O.)“.*

<sup>67</sup> Die AutorInnen weisen u.a. darauf hin, dass ‚Individualisierung‘ für die einen relativ gestiegene ‚Wahlfreiheit‘ und persönliche Optionsvergrößerung bedeuten kann, für die anderen allerdings den Zerfall und Verlust sozialer Bindungen bzw. stützender sozialer Netze.

<sup>68</sup> Vorbehalte hinsichtlich der Verwendung eines für westeuropäische Gesellschaften konzipierten Sozialraummodells bzw. Milieulandkarte für Argentinien ergeben sich u.a. aus den Differenzen der Form und Tiefe der horizontalen sozialen Ausdifferenzierungen in Argentinien und ebenso aus den wesentlich heterogeneren und ausgeprägteren ethnischen und regionalen Disparitäten (Stadt/Land) in Argentinien und aus den z.T. wesentlich stärker prononcierten vertikalen Gefällen zwischen Klassenmilieus sowie aus ihren jeweiligen Größenverhältnissen.

Zweitens die **Ebene der Mentalitäten** bzw. des Habitus<sup>69</sup>: Hier erfolgte eine hermeneutische Zuordnung der durch die Forschergruppe ermittelten Milieupor­träts zu den Typologien des Heidelberger SINUS Institutes, die inhaltlich erweitert wurden. Die Milieus konnten zum einen in vertikaler Hinsicht den Habitusformen Bourdieus zugeordnet werden und diese zum anderen durch weitere Abstufungen für die aktuelle bundesdeutsche Gesellschaft weiter ausdifferenzieren (z. B. der obere, „arrivierte“ Teil der Mitte).

Als dritte Ebene wurde die **soziale Kohäsion** der Milieus erfasst und auf der vierten Ebene die **Politikstile** in einem Raumbild der **weltanschaulichen Lager** abgebildet.

Das Modell bildet, ähnlich wie Bourdieus Modell des sozialen Raumes, Gesellschaftsstrukturen sowohl vertikal, horizontal als auch historisch-zeitbezogen ab.

Ziel der Forschungsgruppe war es 1993ff, das Ausmaß und die spezifischen Wirkungen der Individualisierung bzw. Pluralisierung innerhalb der deutschen Gesellschaft zu bestimmen.

Es sollte ermittelt werden, in welchem Ausmaß sich eine Entkopplung bzw. eine Bindekraft von Mentalitäten an Klassenlagen noch feststellen ließ und in welchen Formen sich dies zeige. Die Klassenkonzepte der Forschungsgruppe lehnen an BOURDIEU und die historische Klassentheorie THOMPSONs an.

Besonderes Augenmerk galt innerhalb der Untersuchung den „neuen sozialen Milieus“ und ihren Entstehungs­linien. Hier wurden aus qualitativen Generationeninterviews „Habitusstammbäume“ und Wanderungs­bewegungen innerhalb des sozialen Raumes ermittelt<sup>70</sup>.

Die Studie arbeitet sowohl mit qualitativen und quantitativen Methoden. Es fanden Regionalanalysen in Hannover, Oberhausen und Reutlingen statt; Repräsentativbefragungen validieren die Ergebnisse .

Der Milieubegriff der Forschungsgruppe betont den relationalen Charakter von sozialer Praxis. Damit befindet er sich in Nähe zu den beschriebenen Milieukonzeptionen von HOFMANN/RINK, HRADIL, MATTHIESEN, GEILING u. a.

Soziales `Milieu´ wird hier keineswegs entkoppelt von Dimensionen des Standes, der Klasse oder der Schicht verstanden. Die Ebene des sozialen Milieus steht in dieser Perspektive in engem Zusammenhang mit Habitus (bzw. der Mentalität) und einer spezifischen Ethik der alltäglichen Lebensführung:

---

<sup>69</sup> *Mentalität und Habitusbegriff stehen sich hier relativ nah: Mentalität beschreibt mit T. GEIGER die innere Einstellung zur Welt und Habitus umfassender die gesamte körperliche, mentale, innere und äußere `Haltung´ eines Menschen (VESTER u.a. 2001:16).*

<sup>70</sup> *Der Ansatz scheint im Vergleich zu Bourdieus Konzept stärker die Wirk- und Überdauerungskraft der „Mentalitäten“ der Milieus zu untersuchen und diese auch stärker sozialhistorisch zu erklären. Im Vergleich scheint wiederum in Bourdieus sozialem Raummodell die Dominanz des ökonomischen Kapitals ausgeprägter .*

## Der Milieubegriff

*„bezeichnet zunächst, im Sinne Émile Durkheims, soziale Gruppen, die aufgrund gemeinsamer Beziehungen (der Verwandtschaft, der Nachbarschaft oder der Arbeit) einen `Korpus moralischer Regeln´ entwickeln .. (VESTER u.a. 2001:16)“.*  
*Sie entwickeln „eine ähnliche Alltagskultur .. [und sind] einander durch soziale Kohäsion oder auch nur ähnliche Gerichtetheit des Habitus verbunden (ebd.: 23)“.*  
*Der Habitus umfasst hier mehr als nur vereinzelte Einstellungszüge, nämlich „eine ganze Ethik der alltäglichen Lebensführung (ebd. :16)“.*  
*Insofern diese sozialen Gruppen „ähnliche Orte im sozialen Raum..[einnehmen], sind sie die historischen Nachfahren der sozialen Klassen, Stände und Schichten (ebd. :23)“.*

*Abb. 3: Modell der sozialen Milieus der alltäglichen Lebensführung 1982 und 1995 (Bsp. Deutschland West), Forschungsgruppe Sozialstruktur der Universität Hannover (VESTER u.a. 2001: 44f )*

**Die Milieus im sozialen Raum Vesters et al 2001 werden:**

1. vertikal entlang der **Herrschaftsdimension** abgebildet und
2. horizontal in ihrer Ausrichtung an **Eigenverantwortung bzw. Hierarchiebindung**. Diese Achse bildet gleichzeitig den Modernisierungsgrad und die gesellschaftliche Arbeitsteilung sowie den Umfang des kulturellen Kapitals im Verhältnis zum ökonomischen der jeweiligen Milieus ab.

- Die **vertikale** Achse lässt **zwei Kulturschranken** innerhalb der Gesellschaft erkennen: Als Grenze der Distinktion zwischen 'Oben' und den mittleren Milieus sowie als Grenze der Respektabilität, welche die mittleren von den unteren Milieus trennt. Je nach 'Seite des Zaunes' finden sich unterschiedliche Habitus- bzw. Mentalitätstypen und es wechselt die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen bzw. der anderen sozialen Gruppe.
- Die **horizontale** Achse beschreibt die **Hierarchiebindung** bzw. die Orientierung an **Autorität** vs. **Eigenverantwortung** mit der auch „ein bestimmter innerer Habitus, aber auch eine reale äußere Autoritätsstruktur (:27)“ milieutypisch einhergehen. Für diese Orientierungen konnten intergenerational vermittelte, historische „Traditionslinien“ ausgemacht werden (:27). Diese Linien teilen bzw. verbinden die Angehörigen einer Klassenlage auf der horizontalen Ebene des Modells und praktisch z. B. in unterschiedliche Strategien der Lebensführung.

Die sozialen Klassenmilieus handeln und nehmen einander entsprechend ihrer Position innerhalb der vertikalen Herrschaftsschranken wahr als auch anhand ihres Modernisierungsgrad, d.h. der Ausrichtung ihrer Mentalität bzw. Habitus an Eigenverantwortung vs. Hierarchie und ihrem kulturellen und beruflichen Modernisierungsgrad. Am rechten Pol befinden sich Milieus, deren Wahrnehmung und Alltagspraxis stärker an Status und Hierarchie orientiert sind, die diesen Milieus nicht zuletzt auch Orientierung und äußere Sicherheiten vermitteln. Am linken Pol finden sich Milieus, deren Lebensführung stärker an Eigenverantwortung und Unkonventionalität und weniger an formalen Hierarchien orientiert ist. Diese Konstellationen sind mit den sozialhistorischen Traditionslinien der Mentalitätsgruppen verbunden<sup>71</sup>:

- Die **Besitz- und Machteliten (=> KONT)** im oberen rechten Bereich des sozialen Raumes grenzen sich nach 'unten' relativ ausdrücklich ab: „Man lebt exklusiv, es gibt wenige Berührungen in Alltag und Freizeit oder durch Verwandtschaftsbeziehungen (VESTER u.a. 2001: 24)“. Dieses westdeutsche Milieu steht in der Traditionslinie von klarem Elite- und Machtbewusstsein und patriarchalischer Verantwortung (ebd. :27). Die Abgrenzungsstrategien der **Bildungsmilieus (=> LIBI, POMO)**, welche die **Traditionslinie der Akademischen Intelligenz** verkörpern (bzw. der kulturellen Avantgarde), sind ebenfalls wirksam, wenn auch oft nicht so ausdrücklich. In diesen humanistischen und dienstleistenden Elitemilieu findet Distinktion primär über hochkulturelle Macht statt und „nicht wenige Angehörige der Bildungsmilieus neigen dazu, die

<sup>71</sup> Zusätzlich zu den hier skizzierten Ausrichtungen und Traditionslinien der Milieus siehe auch die Typologien der westdeutschen sozialen Milieus in VESTER u.a. 2001 :499-522.

Welt nach den Gegensatzpaaren rational-emotional, kultiviert-ungebildet, fein-grob, ideell-materiell (...) usw. einzuteilen. Sie grenzen damit auch immer sich selbst gegen 'die Masse' ab (: 24)“. Dazu passt in der **Traditionslinie** „ein humanistisches und karitatives Ethos und die Überzeugung, eine idealistische Aufklärungsmission gegenüber den anderen Milieus erfüllen zu müssen. Der strebenden Grundhaltung entspricht auch das Prinzip, dass sozialer Aufstieg durch Leistung (statt durch ererbte Positionen) möglich sein soll (:28)“. Am linken oberen Pol befinden sich die Angehörigen der Traditionslinie der **kulturellen** (ästhetischen, moralischen) **Avantgarden** (=> **POMO**).

- „Ein Teil der mittleren und unteren Milieus sieht bei den oberen Milieus unerreichbare Vorbilder verwirklicht. Ein anderer Teil wertet die oberen Milieus nicht selten als dünnköpfig, verbildet, eingebildet und weltfremd oder, besonders wenn sie Macht ausüben, als rücksichtslos und nicht ehrlich..(:24)“.

Für den kontemporären argentinischen Sozialraum –darauf deuten verschiedene Sozialstrukturanalysen (Jorrat, Torrado, Basualdo, Kessler) hin- gelten nicht nur unterscheidbare Größenverhältnisse, sondern zudem auch weniger ‚durchlässige‘ vertikale Mobilitätsgrenzen als für den bundesdeutschen Raum.

Die **herrschenden Spitzen** Argentiniens werden im Wesentlichen von einer kleinen Gruppe von Industrie-, Finanz- und Agroeliten der Metropole charakterisiert, zu denen sich eine technokratische Elite aus Administration und Politik gesellt (zu den Verflechtungen der jeweiligen Fraktionen und Familien, siehe: Basualdo 2002).

Der Anteil dieser Milieufaktionen dürfte national zwischen 3 %-4 % betragen, nur für den Großraum Buenos Aires jedoch bis zu 10 % (Mora y Araujo 2002).

Der Teil der ‚**Dienstleistungselite**‘ Argentiniens bzw. die akademisch geschulten freiberuflichen oder angestellten Berufsgruppen mit leitenden Funktionen in den urbanen Zentren, die im westdeutschen Raum das technokratische bzw. liberale Milieu im oberen Aufbau bilden, wäre in Argentinien vergleichsweise wiederum eher eine Stufe ökonomischer und politischer Macht tiefer, in der **oberen Mitte**, anzusiedeln.

Wenngleich das kulturelle Bildungskapital und die Profite durch die neoliberale Umgestaltung der 70er, 80er und 90er Jahre in dieser Gruppe durchaus hoch sind, lässt sie ihre ökonomische und politische Einflusskraft sie jedoch abgeschlagen unterhalb der sozial relativ isolierten Spitzenränge im argentinischen Sozialraum in der oberen Mitte verorten.

Ähnliches gilt für **kulturelle Avantgardemilieus**, die in Argentinien und Lateinamerika traditionell relativ klein und weniger differenziert erscheinen und stark auf die Metropole begrenzt sind und sich relativ offenen politischen Instrumentalisierungsversuchen der jeweiligen Eliten ausgesetzt sehen (siehe Werz 1999 für Lateinamerika).

- Die **mittleren westdeutschen Milieus** definieren sich in Abgrenzung zu den unteren über die Betonung von Status und ihrer Statussicherheit: „Es kommt darauf an, eine beständige, gesicherte und anerkannte soziale Stellung einzunehmen, die durch Leistung oder Loyalität `verdient` ist (Vester et al 2001 :26)“.
- Den unteren Milieus werden oft mangelnde Zuverlässigkeit und mangelndes Bildungsstreben vorgehalten, ihre oft unstetigen oder unsicheren Beschäftigungen und ihre Strategie, eher auf günstige Gelegenheiten statt auf planvolles Schaffen zu setzen(ebd. :26).
- Die `respektablen` mittleren Volksmilieus verkörpern zum einen die **Traditionslinie der Facharbeit** und der **praktischen Intelligenz** (=> **MOA, LEO, TRA**): „Sie richten sich nicht gern nach Autoritäten, sondern wollen eigenverantwortlich und gleichberechtigt handeln, gegründet auf ein besonderes Arbeits-, Bildungs- und Gemeinschaftsethos. (...) [und haben gemäß] ihrer `innengeleiteten` Mentalität ein besonderes `soziales Gewissen` (:28)“.
- Die Angehörigen der westdeutschen **Traditionslinie der ständisch-kleinbürgerlichen** (=> **MOBÜ, KLB**) hingegen besitzen ein eher hierarchisches, obrigkeitsgebundenes Weltbild. Auf der anderen Seite erfüllen sie aber auch „eindeutige Fürsorgepflichten gegenüber ihren Untergebenen. [Es gilt] der Grundsatz `Treue gegen Treue` (:28)“.
- Die Milieus der Jugendkultur am linken Rand der westdeutschen Mitte (=> **HED**) sind vor allem „Kinder der beiden vorgenannten Volksmilieus, gegen deren Leistungs- bzw. Pflichtethik sie jugendtypisch rebellieren (:28)“.

In **Argentinien** korrespondieren die Traditionslinien der mittleren und unteren Mitte mit den im Kontext Lateinamerikas verhältnismäßig breiten und relativ ausdifferenzierten sozialen Milieus der qualifizierten, mittleren und kleinen Angestellten in Industrie, Dienstleistung und Administration und den kleinen Selbstständigen.

Die Orientierung der Angehörigen der explorierten mittleren, urbanen Milieufractionen erschien im Kontext der eigenen Exploration im Jahr 2005/06 jedoch weniger auf soziale Aufwärtsbewegung gerichtet, sondern vielmehr auf ein *Abwenden weiteren sozialen Abrutschens* gerichtet.

Dies scheint nicht zuletzt damit verbunden, dass die Milieu der mittleren und unteren Mitte in den vergangenen Jahrzehnten in Argentinien wiederholt verschiedene sozialrechtliche und ökonomische Polarisierungen erfahren haben. Es haben sich innerhalb der argentinischen ‚Mitte‘ Fraktionen ‚neuer Armer‘ ausgebildet (das ‚Dienstleistungsproletariat‘ u.a., siehe Svampa 2000a,b), die zwar ihrem Bildungskapital, ihren Haltungen und kulturellen und ästhetischen Präferenzen der Lebensführung und der sozialen Kohäsion nach wie vor der (mittleren) Mitte zuzurechnen wären, aber hinsichtlich ihres ökonomischen Vermögens und ihrer objektiven sozialen Sicherung (Rente, Gesundheit, etc.) den traditionell unterprivilegierten Lagen Argentiniens immer stärker ähneln.

Die Segregationsprozesse innerhalb der ‚Mitte‘, so stellt die argentinische Soziologin Svampa (2000a,b) in ihrer Analyse fest, bildeten sich im Argentinien der 90er Jahre makropolitisch v.a. entlang der Achsen ‚erwerbstätig im

privaten Sektor' vs. 'im öffentlichen Sektor', ansässig in 'ruralen Gegenden/ Inland' vs. 'in Urben' und 'beschäftigt in technologisierten und modernisierten' vs. 'nicht modernisierten und gering qualifizierten' Wirtschaftszweigen aus. Der Soziologe und Marktforscher Mora y Araujo betont in seiner Analyse sozialstruktureller Abwärtsbewegungen und Desintegration der 'Mitte' Argentiniens zusätzlich die Dimension der 'gewerkschaftlichen' vs. 'individualisierten Interessenvertretung' (2002).

Eine weiterreichende sozialwissenschaftliche Erfassung der sich verändernden sozialen Koordinaten der 'Mitte' und anderer gesellschaftlicher Fraktionen sowie ein entsprechend detailliertes Sozialraum- bzw. -Strukturmodell für Argentinien stehen in der Aktualität aus.

Es stehen z.Zt. für den argentinischen Raum im Wesentlichen die Daten des nationalen statistischen Instituts INDEC zur Verfügung und einzelne, theoretisch, methodologisch und regional unterschiedlich weitreichende quantitative Studien, die zu spezifischen sozialstrukturellen Frageaspekten Auskunft geben könnten (u.a. bei Ansal di 2002, bei Kessler /Espinoza 2003 zur intergenerationalen Mobilität oder Mora Araujo 2002 zu 'Lebensstilen', bei Franco et al (2007) oder bei Boris/Tittor 2006 in deutscher Sprache).

Zusätzlich liefern qualitative Arbeiten zur Polarisierung der argentinischen Gesellschaft geografisch und sozial fokussierte Ausschnitte [u.a. die Arbeiten von Svampa zur Mittelklasse (2000a,b), zu Urbanisierungsprozessen der oberen Mitte (2001), Battistini (2004) zu Identität der qualifizierten Arbeiterschaft im Argentinien der Aktualität oder Salvia et al (2006a,b). Kessler/ Minujin (1995), Kessler (2005, 2008) dokumentieren die Phänomene 'neuer Armut' und veränderter Identitäten und Umstellungsstrategien der sozialen 'Mitte' in Buenos Aires].

- Die **am stärksten unterprivilegiertesten Milieus**, so Vester et al (2001) für den westdeutschen Raum, agieren einerseits mit Strategien der Anlehnung an höhere Milieus, werten aber auch „ihre Eigenarten, die von der übrigen Gesellschaft wenig respektiert werden, oft positiv: ihre Fähigkeit zu Spontaneität und Improvisation, ihre Flexibilität ... , ihr Gefühl für herzliche menschliche Beziehungen, ihr körperliches oder sportliches Können und ihre Fähigkeit, mit chaotischen Bedingungen und Schicksalsschlägen umzugehen (:26)“.
- Zentral für die Erfahrung und damit die Ausbildung der **Traditionslinien der 'unterprivilegierten' Volksmilieus (=> TLO)** in Westdeutschland sei der „Gegensatz von Macht und Ohnmacht (:30)“. Strategisch gewendet wird dies von den Milieugehörigen in Form einer Mischung von Gelegenheitsorientierung und Anlehnung an die je unterschiedlichen Strategien der 'respektablen' Milieus über ihnen.

- Oft ergänzen sich Phasen der eher spontanen und sorglosen Lebensweise und der Rückschläge mit Phasen der Orientierung an Strategien der mittleren Milieus. So versuchen sich die **statusorientierten** TLOs an den kleinbürgerlich-patriarchalen Formen der Wohlanständigkeit der KLBs anzulehnen, die **Resignierten** an die „arbeitnehmerische Selbstdisziplin“ über ihnen im TRA bzw. LEO und die **Unangepassten** der TLOs weisen ebenso die herrschenden Autoritätsnormen zurück wie die HEDs (vgl. ebd. :30) <sup>72</sup>.

„Traditionslose“ Orientierungen und Strategien konzentrieren sich in **Argentinien** in einer relativ großen und wachsenden Gruppe ökonomisch und bildungsmäßig Marginalisierter und strukturell, d.h. ‚traditionell‘ Armer, die zumeist seit zwei oder mehr Generationen ausgeprägte Prekarität und einen prozentual hohen Anteil an Armut aufweisen. In diesen Fraktionen ist die sogenannte ‚Indigencia‘, d.h. die ‚extreme‘, offene und historisch-strukturelle Armut des Landes konzentriert, die u.a. hohe Anteile indigener Bevölkerungsgruppen aufweisen und in infrastrukturell unterprivilegierten Randgebieten der Urben und in ruralen Gegenden des Inlands leben.

Diese Milieufractionen Argentinien sind auf weitgehend ungeschützte, feudal anmutende Erwerbsverhältnisse angewiesen als an- und ungelernete Landarbeiter und Aushilfs- und Zuarbeiter in (semi)industriellen Betrieben, als Kleinselbstständige im Verkauf oder in wenig ausdifferenzierten und ungeschützten Handwerkszweigen. Ihre weiblichen Mitglieder sind überproportional in ungeschützten Pflege- und Haushaltsdiensten beschäftigt.

---

<sup>72</sup> Die Beschreibungen machen u.a. deutlich (und im Modell unmittelbar ersichtlich), dass sich einige Milieus relativ ähnlich und näher sind als andere. Diese Ähnlichkeit scheint sich zwar schwergewichtig, aber nicht ausschließlich über eine geteilte vertikale (Klassen)lage zu bestimmen. Auch und gerade ein gemeinsames Verständnis von Autorität bzw. Eigenverantwortung in Beruf und privater Lebenswelt lässt die Angehörigen von Milieus mit einem ähnlichen Grad der Modernisierung sich durchaus nahe stehen, ähnlicher in Werten, Aussehen usw. sein als Angehörige von horizontal weit entfernt gelegenen Milieus (vgl. auch HRADIL 1996 :15f) . Diese Mehrdeutigkeit gilt es in konkreten empirischen Fallanalysen ‚aufzulösen‘. Trotz der Nähe treten auch hier eher ‚früher‘ als ‚später‘ wieder die vertikalen Unterschiede zwischen den Fällen wieder hervor. Beispielsweise könnten sich das ‚Kleinbürgerliche‘ und die Statusorientierten des ‚Traditionslosen‘ Westdeutschlands in der konkreten empirischen Fallanalyse durchaus stärker ähneln und sich in der sozialen Praxis besser ‚verstehen‘, als dies zwischen einem Angehörigen des KLB und einem Vertreter des ‚Hedonistischen‘ Milieus der mittleren Lage der Fall ist (zumal das ‚HED‘ vertikal relativ weit gestreut ist). Dennoch ist nicht vorab auszuschließen, dass sich auch die umgekehrte Variante alltagspraktisch und empirisch zeigt.



## 2.3 LEBENSFÜHRUNG im Kontext PC/Internetbezogener sozialer 'Digitaler Ungleichheiten'

Im Folgenden werden, auf Basis der Auseinandersetzung mit zentralen Ansätzen deutscher Sozialwissenschaften, die für Argentinien relevanten Lebensstiluntersuchungen vorgestellt.

Die zentralen theoretischen und methodologischen Differenzen der jeweiligen Ansätze werden cursorisch aufgezeigt um eine für diese Arbeit gültige Begriffsfassung von ‚Lebensführung‘ im Kontext von Habitus, Milieu und Sozialstruktur für den Großraum Buenos Aires zu entwickeln.

Auf Basis der in den vergangenen Abschnitten erarbeiteten Perspektiven werden dann in den folgenden Abschnitten themenrelevante Studien zur ‚Digitalen Ungleichheit‘ diskutiert und die Ergebnisse der eigenen empirischen Untersuchung vorgestellt.

### 2.3.1 Lebensstil vs. Lebensführung: Das Ausgangsproblem des Lebensstilbegriffs und die Vorteile des Lebensführungsbegriffs für die Exploration ‚Digitaler Ungleichheiten‘

„Eine Schwierigkeit des Lebensstilbegriffs betrifft seine Komplexität. Im Prinzip soll das ganze Leben in ein Konzept einfließen: Haushaltskontext, Interaktionsverhalten, Werte, Ziele, Mediennutzung sowie Freizeit- und Konsumverhalten (SPELLERBERG 1996: 59)“.

In diesem Sinne sind die meisten theoretischen „Lebensstildefinitionen .. weit gefasst, möglichst viele persönliche Verhaltensweisen und mentale Dispositionen werden aufgegriffen (ebd. :60)“.

In der empirischen Umsetzung hingegen wird diese Fülle oftmals abgekürzt: Es werden empirisch lediglich „Konsummuster oder ästhetische und kulturelle Stilisierungen (...) als Kern von Lebensstilen begriffen (ebd. :59)“.

Generell sind allerdings in der Lebensstildiskussion „empirische Beiträge seltener (ebd. :75)“.

Diese Diagnose der kursierenden Lebensstilkonzepte von SPELLERBERG deutet bereits eine inhaltliche Überlastung des theoretischen Begriffs und eine Verkürzung innerhalb der empirischen Umsetzung als zentrales Problem an<sup>73</sup>.

Ähnlich wie der Milieubegriff hat ‚Lebensstil‘ bzw. ‚Lifestyle‘ seit den 80er Jahren in der bundesrepublikanischen Soziologie, Marktforschung und Betriebswirtschaftslehre eine Renaissance erlebt, um Verhalten und ‚neue‘ Gruppenzusammenhänge deuten und erklären zu können<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> Ähnliche Kritik bei MICHAÏLOW 1990: 47-53

<sup>74</sup> Zu der inhaltlichen Vielfalt der Lebensstilkonzepte kommt eine Vielfalt synonym verwandter Begriffe: neben dem Milieubegriff, der oft ‚in einem Atemzug‘ mit Lebensstil für die Bezeichnung von sozialen Großgruppen und Handeln in ihnen verwandt wird (als „Milieu- bzw. Lebensstilgruppen“), werden oftmals auch die Begriffe ‚Lebensweise‘, ‚Subkultur‘, ‚Lifestyle‘ oder ‚Lebensführung‘ synonym verwandt.

Der Milieubegriff, wie er in dieser Arbeit verwandt wird, zielt auf makro- bzw. meso-soziologischer Ebene auf Erfassen, Verstehen und Erklären gruppal ähnlicher und strukturell bedeutsamer sozio-kultureller Grundhaltungen, Praxismuster und Kohäsionszusammenhänge ab sowie auf Mikroebene auf die Analyse von sozialen Wahrnehmungs- und Interaktionsmustern des Alltags.

Die Ebene der Lebensführung, wie sie hier verstanden wird, schließt in o.g. Sinne an diesen Milieubegriff unmittelbar an. Sie bietet als Instrument der soziologischen ‚Mikroebene‘ den Vorteil, die milieutypischen Haltungen und Handlungsstrategien in subjektiver ‚Feinauflösung‘ zu untersuchen, als individuelle Umsetzung von subjektivem Wollen und Deuten und objektiven Lebensbedingungen in konkrete Muster der alltäglichen Lebensführung die wiederum typische Muster innerhalb eines sozialen Milieus aufweisen. Der Habitus als Erzeugungsprinzip und die Bedingungen der sozialen Handlungsfelder liegen, wie bereits erwähnt, diesen Mustern zugrunde.

Als ‚geräumiger‘ Begriff bietet ‚Lebensstil‘ in der Bundesrepublik jedoch mittlerweile unterschiedlichsten Definitionen und methodischen Umsetzungsideen innerhalb der Sozialwissenschaften Platz:

- mal zielt der Begriff hier stärker auf den expressiven und ästhetischen Teil von Verhalten und Objekten ab (besonders auf die Konsummuster), mal stärker auf dahinterliegende Motive und die übergeordnete Organisation von Alltagsbereichen.
- Mal erscheinen Lebensstile individualisiert, fluktuierend, relativ frei wählbar und als Geneseprinzip für Gruppenzusammenhänge, mal stärker objektiv beeinflusst, sozial umkämpft, relativ dauerhaft und als Ausdruck tradierter Gruppenzusammenhänge<sup>75</sup>.

Diese Unterschiede ähneln den grundlegenden epistemologischen Differenzen, die sich bereits im Bereich der *Milieuansätze* gezeigt haben und die sich in ähnlicher Form auch, wie zu zeigen sein wird, in den unterschiedlichen Konzeptionen ‚*Digitaler Spaltung*‘ und ‚*Digitaler Ungleichheiten*‘ auffinden lassen.

---

<sup>75</sup> Und es existieren zahlreiche Variationen dieser unterschiedlichen Konzepte. Siehe weiterführend auch die Übersichten und Autorenverweise bei BERGER 1994 (:138) und SPELLERBERG 1996 (:63), GEORG 1998 und HRADIL 1992b.

### Die Vorteile des Lebensführungsbegriffs

Von den o.g. Wendungen scheint der Begriff der ‚Lebensführung‘ aufgrund seiner Konnotation und seiner Verwendungsschwerpunkte in den Sozialwissenschaften am besten geeignet, um a) die Vielschichtigkeit des Lebensstilbegriffes aufzubrechen und zu ‚ordnen‘ und b) inhaltlich und methodologisch an die bereits vorgestellten Habitus- und Milieukonzepte anzuschließen.

In der Lebensführung ‚aggregieren‘ objektive Bedingungen, die Dispositionen des Habitus und die Beziehungsnetze und Deutungsweisen der Lebenswelt des Milieus zu empirisch erfassbaren, alltäglichen Handlungsstrukturen und -formen, die einer spezifischen Ethik des Alltags folgen: „dort und so .. wie sie wirklich wirksam werden: .. auf Ebene des konkreten alltäglichen Lebens und zwar so, dass erkennbar wird, dass und wie die Menschen nicht passiv von Bedingungen geprägt werden, sondern aktiv mit diesen umgehen (RERRICH / Voß 1992 :261)“<sup>76</sup>.

Betrachtet man die sozialwissenschaftliche Begriffstradition von Lebensführung, so gelangt man zunächst zu der Grundlagendefinition Webers<sup>77</sup>.

Der Lebensführungsbegriff bei Weber beschreibt für unterschiedliche Lebensbereiche (auch, aber nicht nur für die ästhetische „Stilisierung“ des Lebens) eines Menschen einen systematischen Zusammenhang. Das erkennbare Handlungsprinzip gründet auf einem verinnerlichten Ethos der Lebensführung, welcher sich nach Webers zentralen Annahmen nicht vorrangig oder etwa eindimensional von der ökonomischen Klassenlage herleiten lässt, sondern sich vielmehr aus den subjektiven „ehrgeleiteten“ Prinzipien eines Standes erklärt.

Diese Ethik generiert also gleichsam ein wirksames Empfinden, was für die eigene Person, den eigenen Stand sowie für andere Personen moralisch und geschmacklich ‚richtig‘, ‚passend‘, ‚schön‘ geheißen wird, als auch ein ganz konkretes, handlungspraktisches Prinzip der Lebensführung, das über verschiedene Lebensbereiche hinweg deutlich erkennbar bleibt.<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Bereits die Konnotation jenseits der wissenschaftlichen Definitionen von ‚Lebensführung‘ verweist stärker auf eine relativ kontinuierliche und handlungsbezogen-aktive Bewältigungs- und Koordinationsleistung eines Akteurs / einer Akteurin und auf die sie hervorbringenden inneren Dimensionen, die dann nach Außen wahrnehmbar werden. Der Stilbegriff deutet im Vergleich stärker auf die äußeren (ästhetischen) Formgestalten als auf die regelhaften inneren Prinzipien der Erzeugung.

<sup>77</sup> In Bourdieus Lebensstilbegriff finden sich zentrale Annahmen des Weberschen Begriffes wieder, wenngleich Bourdieu ‚Lebensführung‘ als Begriff nicht einführt. Die Annahmen von Vester u.a., von Müller, Spellerberg und Zapf weisen in eine ähnliche inhaltliche Richtung wie Weber und Bourdieu, wenngleich auch hier z.T. ‚Lebensstil‘ als Begriff verwandt wird. Das Konzept der Forschungsgruppe „Alltägliche Lebensführung“ von Rerrich, Voß u.a. liefert eine Begriffsfassung, in der sich mittelbar auch die Annahmen Webers und Bourdieus wiederfinden und ein Anschluss an die gewandelten Gesellschaftsstrukturen hergestellt wird.

<sup>78</sup> Vgl. WEBER [1920] 1988a (:84 ff) und 1972 (bes.:531-539). Max Weber beschreibt und erklärt die Gestaltungsprinzipien moderner Lebensführung im Kapitalismus unter Rückgriff auf den zentralen Einfluss der religiösen Ethik. Er macht den asketischen, protestantisch-calvinistischen Glauben als einflussreich aus für die allgemeine Durchsetzung eines Ideals der methodisch-systematischen Lebensführung in der Moderne und als grundlegend für die Entfaltung des modernen Betriebskapitalismus. „Die ethische Praxis des Alltagsmenschen

Das Bourdieusche Lebensstilkonzept schließt hier an, wenngleich in der öffentlichen Rezeption seines Konzepts der ästhetisch-expressive Geschmack an Objekten und Praktiken stärker aufleuchtet und dabei leicht in den Hintergrund gerät, dass gerade in Bourdieus Konzept auch alle anderen Bereiche (der Lebensführung) mit diesen 'kulturellen' Geschmacksprinzipien über den Habitus in unmittelbarer Entsprechung stehen und sich in ähnlichen geschmacklichen, moralischen, emotionalen, physischen usw. Prinzipien ausdrücken, da sich der Habitus als praktisches Erzeugungsprinzip der alltäglichen Lebensführung eben nicht zuletzt durch das auszeichnet, was er geschmacklich und damit auch stets sozialmoralisch als 'falsch', 'richtig', 'passend', 'unpassend', 'schön' oder 'hässlich' usw. empfindet.

Bourdies Habituskonzept führt die unmittelbare Entsprechung von 'geschmacklichem' und 'sozialmoralischem' Empfinden (wie auch von allen anderen Sinnen) vor Augen: In der „symbolischen Auseinandersetzung“ auf Ebene des Lebensstils wirkt der Sinn des Habitus „für das Schickliche aber auch [für das, was als] das Unschickliche (BOURDIEU 1982 : 392)“ für die eigene Art und Weise der alltäglichen Lebensführung empfunden wird und für das, was anderen ästhetisch und verhaltensmoralisch überhaupt als legitim, 'natürlich', 'passend' zugewiesen wird<sup>79</sup>.

Die im Habitus verwurzelte, umfassende Ethik der gesamten Lebensführung kommt in der Konzeption Bourdieus symbolisch also auch über die kulturellen Praktiken und Objekte des Lebensstils zum Ausdruck; aber nicht nur. Bourdieu stellt hierzu fest, dass im 'kulturellen' Geschmack des Lebensstils (im engeren Sinne: des Essens, der Literatur, der Sportarten usw.) sich ganz ähnliche Prinzipien zeigen wie in anderen Praxisprinzipien der allgemeinen Lebensführung auch, so z. B. in Arbeitsethos, Weltbild, Art und Weise mit Finanzen, Zeit oder Körper umzugehen, in Sprachverwendung oder Kleidervorlieben oder auch in Freundschaften (BOURDIEU 1982 : 283). Somit stehen die geschmacklichen Praxisprinzipien des Lebensstils mittels Habitus in Entsprechung und Austausch mit den (moralischen, physischen, emotionalen, usw.) Gestaltungsprinzipien einer allgemeinen Lebensführung<sup>80</sup>.

---

*wurde ... zu einer konsequenten Methode der ganzen Lebensführung umgestaltet (WEBER 1988a :115). “ Dieser Ethos der Lebensführung ist idealtypisch gekennzeichnet durch ein neues und zentrales Berufsverständnis, durch nachdrückliches, planvolles wirtschaftliches Erfolgsstreben, eine relativ strenge Affektkontrolle (vgl. ELIAS 1976) sowie überhaupt einer eher langfristig angelegten, reflexiv-abwägenden, erfolgskontrollierten Lebensgestaltung. Wie alle anderen Lebensbereiche auch, ist der Konsum einem asketischen, zweckmäßigen Ethos unterworfen.*

*Dabei darf nicht vergessen werden, dass Weber dieses Ideal soziologisch differenziert betrachtet: er bezieht die tatsächliche, praktisch relevante Ethik, also die spezifischen Formen von und Auswirkungen für die jeweilige soziale Gruppe -die Stände- in seine Ausführungen ein und macht zudem institutionelle Einflüsse und auch Hauptträgergruppen des Ideals aus. Das Ideal steht zwar den typisch 'bürgerlichen' Tugenden und den Strategien großer Teile der 'Mitte' nahe, ist aber ebenso in habitusspezifischer Abwandlung historisch z. B. auch in Teile der Industriearbeiterschaft diffundiert. Vgl. hier HÜTTEN und STERBLING 1994: 122f.*

<sup>79</sup> Für Bourdieu alltagssprachlich versinnbildlicht z. B. in der (rhetorischen) Frage: „Für wen hält der sich eigentlich? (1982:392)“.

<sup>80</sup> Die weiteren Annahmen, Ergebnisse und das Bildmaterial zum Lebensstil bei Bourdieu finden sich in 1982 : 288-354, :405-619.

Allerdings wurde ‚Lebensführung‘ konzeptuell nicht als solche in der Theorie Bourdieus weiterentwickelt, wenn- gleich seine Ausführungen zur „strukturierenden“ und „strukturierten“ Habituspraxis auf der Alltagsebene ein zu- sammenhängendes Muster einer Lebensführung nahe legen.

Wenn wir also davon ausgehen, dass das Prinzip bzw. die Strategie der Lebensführung durch den Habitus generiert wird, so scheinen die zentralen Dimensionen der Zeit, des Raumes und Körpers und der Sprache als wichtige Struktureinheiten und Indikatoren.

VESTER u. a. gehen davon, dass der Habitus, welcher die ganze innere und äußere Haltung eines Menschen umfasse, sich ebenso im Geschmack, wie in der Mentalität als auch in einer ganzen „Ethik der alltäglichen Lebensführung“ eines Menschen äußere. Dieser Ethik folge dann eben auch das praktische Handeln (2001:22, :16).

Haben sich, wie bereits erwähnt, im Bereich der Milieuansätze Binnendifferenzierungen der theoretischen und methodologischen Fassung gewandelter Gesellschaftsstrukturen gezeigt, so zeigen sie sich ähnlich auch inner- halb der sozialwissenschaftlichen Lebensstildiskurse- zumal hier einige Ansätze ‚Milieu‘ als gruppenbezogene Ebene mit ‚Lebensstil‘ als konkreter Handlungsebene kombinieren.

Im folgenden Abschnitt wird knapp das sozialwissenschaftliche Feld der Lebensstil- und Lebensführungs- forschung in und zu *Argentinien* skizziert, um dann zu einer für die Arbeit gültigen Begriffsfassung zu gelangen.

### 2.3.2 Lebensstil und Lebensführung als Kategorien sozialwissenschaftlicher Betrachtung Argentiniens

Die Diskussion und Nutzung von Lebensstil- oder Lebensführungskategorien in Argentinien ist, ähnlich wie für andere sozialwissenschaftliche Konzepte, die der meso- und makrostrukturellen Analyse der kulturellen, horizontalen Auffächerung der Gesellschaft dienen, von relativ geringer Bedeutung. In den argentinischen Sozialwissenschaften herrschen bis heute vertikale sozio-ökonomische und berufliche Schichtungs- bzw. Klassenkonzepte vor.

Modelle, die auf nationaler Ebene Aufschluss zur Pluralität der Alltagskultur und -ethik Argentiniens innerhalb und zwischen den vertikal stratifizierten Berufs- und Einkommensgruppen oder zu geschlechtlichen, generationalen, ethnischen und regionalen Differenzierungen liefern, sind nicht oder nur regional stark fokussiert vorhanden. Der Untersuchung von Lebensführung und Lebensstilen auf nationaler Ebene ist von kommerziellen Marktforschungsinstituten dominiert und bleibt im Wesentlichen auf Konsumgüter beschränkt (*als zentrale Institute wären AC Nielsen Argentina, Prince & Cooke, Carrier & Asoc. zu nennen*).

Neben der vergleichenden Analyse lateinamerikanischer Länder durch Franco et al (2007) stellt die für die CEPAL (UN-Wirtschaftskommission für Lateinamerika) realisierte schichtbasierte Sozialstrukturanalyse des argentinischen Soziologen und Marktforschers Mora y Araujo (2002) eine zentrale Arbeit jüngerer Datums dar. Seine Lebensstilanalyse beschränkt sich jedoch auf die Lokalisierung ausgesuchter Konsumgüter in sechs vertikalen sozialen Schichten des Landes, die sich neben dem Besitz bestimmter Güter zudem über den Berufsstatus und den Bildungsgrad des Haushaltsvorstands und die Qualität der Wohneinheit herleiten (ähnliche Kategorien werden in der nationalen und lateinamerikanischen kommerziellen Sozialforschung eingesetzt)<sup>81</sup>.

Um die Analyse sozio-kultureller Auffächerung der argentinischen Schichten im Privaten und im Erwerbsalltag bemüht, versucht die Studie eine ‚kulturelle‘ Binnendimensionierung der ‚Mitte‘ Argentiniens vorzunehmen und berücksichtigt hierfür v. a. Charakteristika der Erwerbstätigkeit, der korporativen Vertretung sowie der persönlichen ‚Wettbewerbsbereitschaft und -fähigkeit‘ (Mora y Araujo 2002: 33-36).

---

<sup>81</sup> Die ‚sozio-ökonomische Schichtung‘ NES-IMAR (NES ‚Nivel Económico Social‘), die der Untersuchung von Mora y Araujo zugrunde liegt, segmentiert auf Basis von 14.000 Befragten, in Anlehnung an die Kategorien der ‚Argentinischen Gesellschaft für Marketing‘ (AAM, ‚Asociación Argentina de Marketing‘) die über 18-jährige Population der 23 Provinzen und der Stadt Buenos Aires anhand ihres Bildungsniveaus, beruflichen Status und Lebensstandards (gemessen an Konsumgütern des Haushaltes). Das Einkommen wird hier also nicht direkt, sondern als ‚realisierter‘ Lebensstandard über die Existenz bestimmter Konsumgütern im Haushalt erfasst.

Das Segment ‚ABC1‘ fasst bspw. die oberen und oberen mittleren sozialen ‚Klassen‘ zusammen (‚clase alta y media alta‘), die in den o.g. drei Bereichen (Bildung, Berufsstatus, Haushaltsgüter) die höchste Gesamtpunktzahl erreicht haben, C2 die mittlere Mitte, C3 die untere Mitte, D1 die obere Volksklasse, D2 ihre ‚untere‘ Fraktion und das Segment E die sogenannten ‚marginale Klasse‘ (Mora y Araujo 2002: 11ff). Es handelt sich mithin um ein Stratifikationsmodell, das Prinzipien sozialer Schichtungsmodelle folgt.

Trotz des materiellen Fokus der lebensstilbezogenen Stratifizierungslogik verdeutlicht die Arbeit von Mora y Araujo (2002) die *sozial disparat strukturierten medialen Infrastrukturen argentinischer Haushalte*: Es herrscht zum Beispiel eine relativ homogene Verteilung von TV Geräten im Schichtvergleich vor, während starke soziale Disparitäten der Telefondichte und sehr starke Verteilungsungleichheiten des Home-PCs vorliegen.

Über die Arbeit Mora y Araujos hinaus existieren zudem verschiedene *qualitative* empirische Arbeiten, die sozio-kulturelle Grundorientierungen, Lebensführung und Lebensstile unterschiedlicher lokaler, generationaler, beruflicher, ethnischer Kulturen dokumentieren und unter spezifischen urbanisierungssoziologischen, pädagogischen, politischen, familiensoziologischen Gesichtspunkten thematisieren. Sie liefern allerdings –ihrem qualitativen Untersuchungsinteresse entsprechend- keine oder nur basale nationale sozialstrukturelle Koordinaten und Bezüge und erlauben daher kaum eine Zuordnung zu nationalen sozialen Klassen oder Schichten<sup>82</sup>.

Im Folgenden werden Ansätze der bundesdeutschen Lebensstil- und Lebensführungsforschung skizziert, die der vorliegenden Arbeit als Definitionsgrundlage dienen:

### **2.3.3 Die sozialgenetischen Lebensführungs- und Lebensstilansätze in den bundesdeutschen Sozialwissenschaften bei Zapf, Müller, Spellerberg und Rerrich/Voß**

Im Vergleich zu der Betonung expressiv-stilistischer Aspekte des Lebensstils wie etwa bei SCHULZE (1992) oder GEORG (1998:92) und LÜDTKE (1995: 10), die stärker von den Lifestyle-Konzepten der US amerikanischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften beeinflusst sind (Müller 1992 : 372, Michailow 1990: 49f), werden in den sozialrelationalen Lebensstil- und Lebensführungskonzepten Deutschlands, u. a. bei VESTER et al (2001: 16,22) (s. oben), ZAPF (1987: 14), MÜLLER (1992: 15,376f), SPELLERBERG (1996: 62,87,135), RERRICH/ Voß (1992: 251-255) in engerer Nachbarschaft zum ursprünglichen Weberschen Begriffsverständnis wesentlich stärker Aspekte der psychosozialen Verwurzelung von Verhalten in Strukturen eines 'Ethos' (,Werten', ,Habitus' etc.) betont und dessen historische Genese im Kontext alltäglicher, relationaler Sozialpraxis gesellschaftlicher Gruppen. Die o. g. Ansätze zielen mithin stärker auf die Erforschung der zusammenhängenden Ausgestaltung zentraler Lebensbereiche des Alltags ab sowie auf die Einflüsse der objektiven Sozialstruktur.

Exemplarisch sei hier das Konzept von RERRICH und VOß vorgestellt, um abschließend eine Definition für die vorliegende Arbeit zu entwickeln.

---

<sup>82</sup> *Silvestri/Gorelik (2004) zu sozio-geografischen und urbanisierungspolitischen Veränderungen der Hauptstadt, Carbajal (2003) zur ,gentrification' des bonarenser Stadtteils Palermo, Wainerman (2002), Ariza/Oliveira (2002) und Cerrutti (2002) zur Veränderung der familiären und geschlechtlichen Strukturen und Praktiken der Haushalte, Svampa (2002) zu sozialräumlichen Segregationsprozessen der Region Buenos Aires mit Schwerpunkt auf den alltagskulturellen Orientierungen und sozialen Distinktionsmechanismen der obersten und oberen Mittellagen.*

Das Konzept der „alltäglichen Lebensführung“ der Forschungsgruppe der Uni München mit RERRICH, VOß, JURCZYK, KUDERA, BOLTE u. a. untersucht in integrativer Form die Bedingungen und Strukturen der Alltagspraxis: In diesem Ansatz steht die aktive *Konstruktionsleistung* der Akteure im Vordergrund, wobei sich die Autoren von „dem liberalistischen Muster, dass `jeder seines Glückes Schmied` sei (RERRICH/VOß 1992: 251)“ ebenso abgrenzen wie gegen den „Lebensstilgedanken (ebd.: 253)“, der sich in Verkürzung Webers (ebd.: 266) zumeist auf die ästhetische oder expressive Stilisierung des Lebens konzentrierte (ebd.: 253).

Das Konzept der Lebensführung in der Fassung von RERRICH und VOß bietet von den bisher vorgestellten Ansätzen den unmittelbarsten theoretischen und methodischen Anschluss an das vorgestellte Habitus- und Milieukonzept:

Lebensführung in dieser Definition bildet zunächst ausdrücklich eine zusammenhängende Sinn- und Formstruktur über alle Lebensbereiche hinweg (alle Herv.L.H.):

Sie ist

*„der Zusammenhang dessen, was Personen immer wieder tagaus tagein in ihren verschiedenen Lebensbereichen (Beruf, Haushalt, Familie, Freundeskreis, Vereine u.a.m.) tun. Genauer: es ist die Art und Weise oder die Form, wie sie dies immer wieder tun –wie sie all das `unter einen Hut kriegen`, was man alltäglich in seinen unterschiedlichsten sozialen Sphären zu erledigen hat. Die Interviewten ... sprechen z. B. davon, dass sie ein `Arrangement`, ein `Konzept` oder einen festen Rhythmus für ihren Alltag haben, die ihrem Leben die notwendige Stabilität verleiht (RERRICH / VOß 1992 : 253)“.*

Die konkrete Praxis der Akteure und die eingerichteten zeitlichen Strukturen stellen aber nicht etwa eine „summarische Ansammlung oder Abfolge“ von Tätigkeiten dar, sondern vielmehr eine spezifische „Struktur, (...) die Gestalt des Zusammenhangs der vielfältigen Aktivitäten (ebd.:253)“. Demnach beziehen die Menschen „sich auf ihre Umwelt nicht über isolierte Einzelhandlungen, sondern über Handlungen im Rahmen des Systems Lebensführung (ebd.: 254)“.

Methodisch ist demnach auf die sogenannte „Basis-Struktur“, das „Gesamtarrangement“ zu achten, d.h.

*„die Art der Verteilung der Lebenstätigkeiten auf die für eine Person relevanten sozialen Bereiche [bzw.] (...) wie man sich mit den unterschiedlichen Lebensbereichen arrangiert (RERRICH/Voß 1992 :254)“.*



Dabei setzt der Ansatz von RERRICH u. VOß zwar auf subjektiver Ebene an, verbindet diese aber relativ konsequent mit einer Ebene, die in etwa dem sozialen Milieu entspricht sowie der Ebene der objektiven Strukturen: Der Mensch arrangiert und führt sein Leben hiernach zwar in aktiven Konstruktionsakten- diese bewegen sich allerdings stets im Rahmen objektiver Bedingungen und innerhalb sozialer Beziehungsnetze der Vergemeinschaftung (z. B. Familien- und Partnerschaftsformen) und Vergesellschaftung (z. B. des Berufes), (RERRICH/ VOß 1992: 255).

Ähnlich dem vorgestellten Milieuansatz, bedeutet Lebensführung auch, wie man in seinem Leben vorgegebene objektive Lebensbedingungen, normative Standards und Ideologien *verarbeitet* und „diesen auch etwas eigenes (nämlich das eigene Leben) entgegensetzt (ebd.: 255)“. Lebensführung ist „nur begrenzt Ergebnis der bewussten Planung, sondern sie folgt, in mehr oder weniger hohem Maße, einer eigenen Logik (ebd.: 254)“.

Lebensführung wird hier als *praktisches 'Gelenk'* zwischen Individuum und Gesellschaft gesehen und erscheint in dieser Konzeption umso mehr als praktische 'Funktion' des Habitus. Lebensführung ist „einerseits ein Produkt der Person.. und von dieser nicht zu trennen (ebd.: 255)“. Gleichzeitig ist sie aber auch überindividuell entstanden und kollektiv typisch. Sie ist mithin kein soziales System, sondern vielmehr eine Ebene, die „zwischen Individuum und Gesellschaft“ wirkt und für beide Dimensionen konstitutiv ist. „Lebensführung ist ein wichtiges Moment in der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft (ebd. :255)“.

### 2.3.4 Begriffsgrundlegung Lebensführung und Lebensstil

Im Kontext der Ansätze von WEBER, BOURDIEU, VESTER u. a., ZAPF u. a., MÜLLER, SPELLERBERG, RERRICH /VOß wird Lebensführung folgendermaßen begriffen:

**Lebensführung beinhaltet** die Koordination und zeitlich- moralisch- ökonomische Widerspruchsbewältigung von gleichgerichteten, indifferenten oder konkurrierenden Bedingungen, Möglichkeiten und Motivlagen innerhalb der unterschiedlichen Lebenszusammenhänge eines Akteurs / einer Akteurin im Alltag- auch und gerade in Aus- handlung mit anderen Akteuren.

Sie sichert neben der konkreten Bewältigung, des `am Laufen Haltens` des Alltags, eine relative Kontinuität und soziale Identität für die Akteure<sup>83</sup>.

Das Prinzip der Lebensführung basiert auf einer spezifischen Ethik und daher ist es, ähnlich der ihm ver- bundenen Habitusform, systematisch von anderen Prinzipien *unterscheidbar*.

Da sich Lebensführung im Alltag mit und in *Beziehungsstrukturen* der Akteure vollzieht (im Milieu), finden die Menschen mit ähnlich gerichteten Prinzipien häufig in sozialer Kohäsion zusammen und grenzen sich gegen anders gerichtete Prinzipien und Gruppen ab. Wie der Habitus selbst ist die Strategie der alltäglichen Lebens- führung zusammenhängend und zeitlich relativ stabil.

Die Lebensführung basiert demnach auf den Prinzipien bzw. Ebenen:

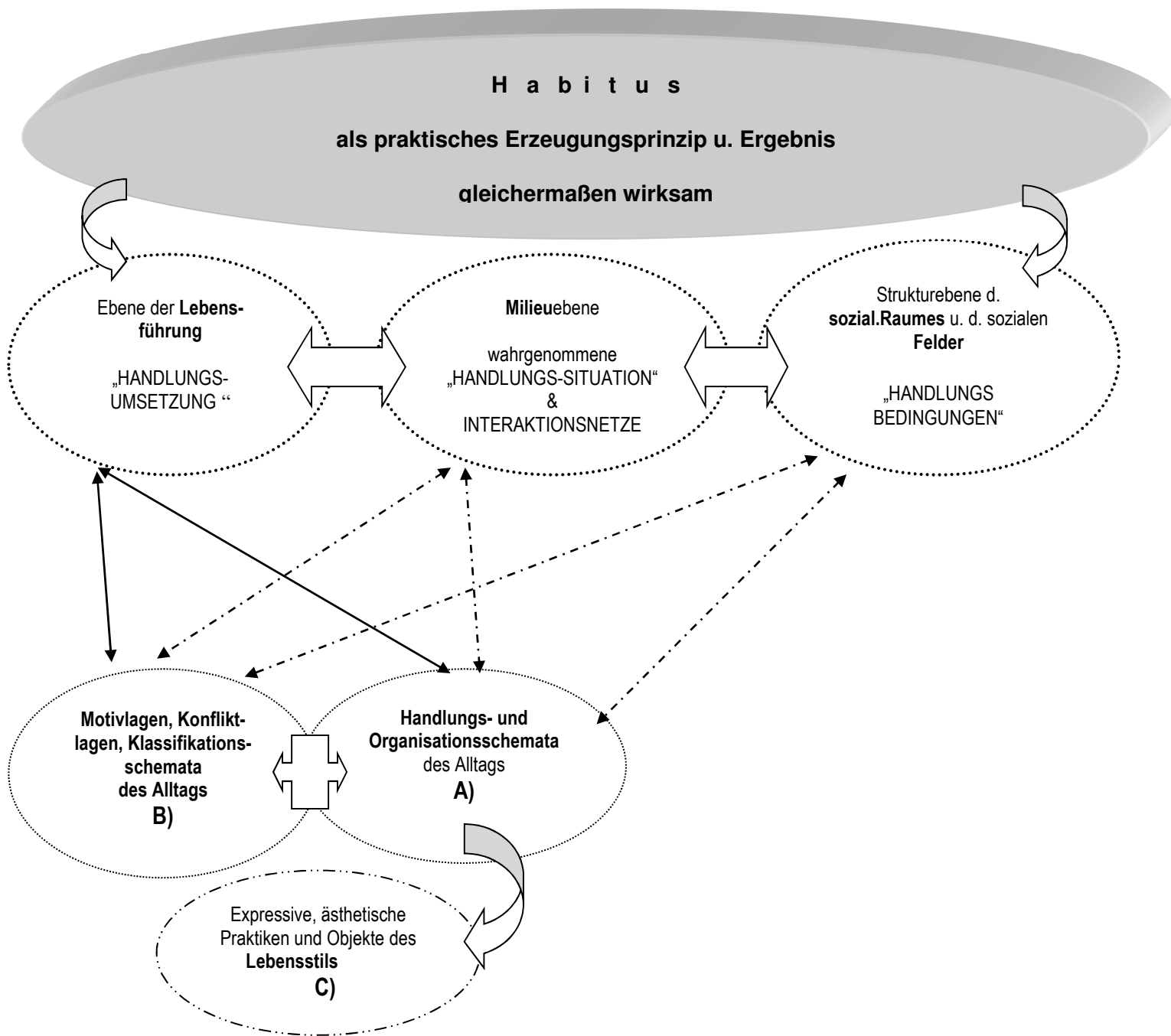
- des Habitus (den sozialmoralischen, geschmacklichen, emotionalen, physischen Wahrnehmungs- und Be- wertungsmustern eines Menschen) und
- damit auf der Akkumulation und Zusammenwirken objektiver Ressourcen (ökonomischer, kultureller, sozialer, zeitlicher usw.) des Akteurs
- der Interaktionsnetze bzw. Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungszusammenhänge des sozialen Milieus
- sowie auf den Bedingungen der sozialen Felder
- und schließlich auf den historischen individuellen und überindividuellen Erfahrungen der Akteure (persön- lich-biografischer, familiärer, milieuhistorischer Wandel bzw. Kontinuität).

<sup>83</sup> Dabei stellen auch scheinbare `Diskontinuitäten` z. B. häufige Jobwechsel, lose Vergemeinschaftungsformen o.ä. für stark modernisierte und/oder prekäre Milieus innerhalb ihrer Lebensführung ein durchgängiges Prinzip der Alltagsbewältigung dar. Diese Strategien können objektiv wenig `erfolgreich` sein oder physisch, sozial usw. destruktiv für die Beteiligten wirken, dennoch machen sie subjektiven, strategischen `Sinn`. RERRICH und VOß bemerken in Anlehnung an MARX / ENGELS, dass die Menschen „wiewohl sie dies nicht aus freien Stücken und zu ihren eigenen Bedingungen tun können, dennoch ihre eigene Geschichte machen und machen müssen (1992 :251f)“.

Aus der spezifischen Ethik der Lebensführung ergeben sich demnach empirisch erfassbar:

- A) Spezifische **Handlungs- und Organisationsprinzipien** der allgemeinen Lebensführung, die sich in den eingerichteten und gelebten raumzeitlichen Grundstrukturen der zentralen Lebensbereiche von Familie, Partnerschaft, Freundschaft, Arbeit und Freizeit ausdrücken.
- B) die zugrunde liegenden **Motivlagen**, typischen **Konfliktlagen** und soziale **Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata** der Akteure.
- (C ) Als symbolische Repräsentationen der Motivlagen (B) und Handlungsprinzipien (A): die expressiven, ästhetischen Praktiken und Objekte. Die Merkmale des **Lebensstils** an sich verweisen aber nicht direkt auf ein *bestimmtes* Prinzip der Lebensführung bzw. einen Habitus. Sie werden in der Untersuchung erst zuverlässig deutbar in Verbindung mit den qualitativ beschreibenden und erklärenden Ebenen A) und B). Hierüber werden erst die Art und Weise und die Gründe für das Handeln deutlich.

**Abb. 4:** Alltägliche Lebensführung im Kontext von Habitus, sozialem Milieu und der Strukturebene des sozialen Raumes und der sozialen Felder



Als methodologische Vorschläge für die Untersuchung ‚Digitaler Ungleichheiten‘ ergeben sich aus Perspektive der Lebensführung und verbundener Konzepte folgende Aspekte:

- **Ebenenteilung und -zusammenführung:** von objektiver Lage, Habitus, Milieu, Lebensführung und Lebensstilelementen um die jeweiligen Wechselwirkungen zu erfassen
  - Die Wechselwirkungen geraten eher undeutlich, wenn die Ebenen (wie in den auf Konsumgegenstände verengten `Lebensstil`konzepten) vorab vermengt werden und in der Folge nur ungenügend aufeinander bezogen werden können.
  - Nach der Analyse der Wechselwirkungen sollten die Ebenen anhand der untersuchten Fälle zusammengeführt werden. Wird ein Aspekt, z. B. der expressive Teil der Lebensführung, zentral und zudem als relativ autonom von den anderen Ebenen des sozialen Raumes, des Feldes usw. konzipiert, so müssen hier z. B. `individuelle` kulturelle Praktiken und Objekte geradezu überdimensioniert und als ausschlaggebende Bestimmungsgründe für Handeln und Gesellschaftsformationen erscheinen.
- **Erkunden der lebensweltlichen Zusammenhangsgestalten:** eine Teilpraktik (z. B. Online - Computernutzung im privaten Alltag) oder ein Objekt der Lebensführung sollte im handlungsstrategischen Gesamtzusammenhang der Akteure untersucht werden, d.h. die Einbindung einer Praktik innerhalb der Bereiche der Lebensführung.
  - Hier werden auch wieder die geäußerten Motivlagen und Absichten wichtig (und ihre tatsächliche Umsetzung)
  - Zeitstrukturen (Umfang und Rhythmen) und ihre Wirkungen (z. B. Zeitempfinden, Zeitsouveränität oder Zeitverstrickungen)
  - die Art und Weise der Ausführung (hier werden neben den Dimensionen der Zeit auch die des Körpers, des Raumes, der Sprache relevant)
  - und welche Rolle die Praktiken und die Objekte in den sozialen Interaktionszusammenhängen des Haushalts, der Familie, des Freundes- und Bekanntenkreises, der Arbeit erfüllen.

Es scheinen nicht zuletzt die Konfliktlagen wichtig, die sich mit und durch eine Praktik oder Objekte äußern und sich hierüber vermittelt auch verstärken, abschwächen (etc.) können (z. B. Zeitverstrickung, Schwächung sozialer Bindungen) sowie die Abgrenzung der Praktiken und Deutungen zu denen anderer Akteure innerhalb des unmittelbaren Themenfeldes - und über den unmittelbaren Bereich der Computernutzung hinaus.

## 2.4 ‚Bildung‘, ‚Lernen‘ und ‚Kompetenzen‘ im Kontext Bourdieus und der sozialwissenschaftlichen Diskussion

Es besteht sozialwissenschaftlich weitgehend Einigkeit darüber, dass ‚Wissen‘ und Bildung sowie verbundene Lernprozesse für den Aufbau und Wandel gesellschaftlicher Strukturen in (post) modernen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen haben und dass neue I&K-Technologien als ‚Wissensmedien‘ in diesem Zusammenhang eine bedeutsame Rolle spielen.

‚Wissen‘ und Bildung werden dabei in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Traditionen als sozial stratifizierende Faktoren anerkannt und u. a. mit Erwerbschancen, der Ausprägung und Art politischer Partizipation bis hin zu Strukturen persönlicher Gesundheitsvorsorge in Verbindung gesetzt.

Dabei stehen gerade jene enzyklopädisch anmutenden sozialwissenschaftlichen Werke seit Jahrzehnten im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit, die aufgrund ihrer soziologisch eingängigen und zukunftsgewandten (bzw. verallgemeinernden und nahezu prophetischen) Argumentation der ‚Bildung‘, ‚Wissen‘, ‚Information‘ und verbundenen Technologien für die Strukturierung ‚postindustrieller‘ (Bell 1973ff), bzw. ‚post-kapitalistischer Wissensgesellschaften (Drucker 1993)‘ und für die Formierung der ‚informationellen Netzwerkgesellschaft (bei Castells 1989; 2000 [1996])‘ eine überaus bedeutsame Rolle zusprechen<sup>84</sup>.

Jedoch unterscheiden Ausschließlichkeit und Bedingtheit, die der *sozialen Entstehung und Wirkung* von Lernen, Bildung und Wissen von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Seiten zugestanden wird, die Einschätzungen<sup>85</sup>.

Zentrale Differenzen bestehen in der sozialwissenschaftlichen Debatte v. a. hinsichtlich:

- der Art und Relevanz *sozialer Voraussetzungen* für Entwicklung und soziale Verwertbarkeit von Lernstrategien, Bildung und Wissensbeständen.
- auch hinsichtlich der *Legitimität sozial stratifizierender Effekte* von Bildung und Wissen und verbundener Medien sowie der Zu- bzw. Ungleichverteilung von Lebenschancen besteht deutlicher Dissens (siehe zur Übersicht u. a. Büchner 2002, 2003, Engler/Krais 2004).
- der relativen gesellschaftlichen *Zu- und Abnahme bestimmter Lern- und Wissenstypen*<sup>86</sup> in Bildung und Erwerbsarbeit und dem *Wandel bzw. der Kontinuität gesamter Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle*.

---

<sup>84</sup> Eine Übersicht und kritische Stellungnahme hierzu findet sich bei Steinbicker 2001.

<sup>85</sup> Die Bildungssoziologie beschäftigt sich mit den definitorischen Auseinandersetzungen um Formen und Wert von unterschiedlichen Bildungs- und Wissenstypen. Dabei werden entweder stärker formale Kontexte und Aspekte (Teilhabe, Prozesse, Inhalte, Konflikte, Zertifikate in Schule, Arbeit) oder informelle Dimensionen fokussiert (familiäre Wissensgenerierung und Einfluss auf Bildungserfolge, ‚heimliche Lehrpläne‘ der Institutionen, etc.). Eine Übersicht findet sich bei Löw 2003.

Wo beispielsweise Vester (2004), Kreckel (2004), Bittlingmayer (2005, 2006a,b) oder auch Bourdieu (2001a) Bildung zwar als bedeutsame, aber lediglich als *eine* soziale Ungleichheitsdimension in einen breiteren und machtkritischen soziopolitischen Erklärungs- und Wirkzusammenhang stellen und in ein Kontinuum mit ‚traditionellen‘ Ungleichheitsstrukturen, kommen Strasser und Dederichs (2000) im deutschsprachigen Raum ähnlich wie Schulze in seiner Analyse der bundesdeutschen ‚Erlebnisgesellschaft‘ (1992) bereits zu dem Schluss, dass „kulturelle Kompetenz und ästhetische Urteilskraft ... das soziale Schicksal des Einzelnen und von Gruppen“ stärker als ökonomisches Kapital und Besitz über Klassenbildung und Lage in ihr bestimmen (Zillien 2006 : 57).

Auch der deutsch-kanadische Soziologe Nico Stehr macht in seinen Arbeiten (1994; 2002) im ‚Wissen‘ eine „Meta-Kompetenz“ aus, die letztlich nötig sei, um ökonomisches Vermögen zu erwerben, zu bewahren und zu mehren. Der Modernisierungstheoretiker blendet dabei jedoch –so die Kritik- tendenziell die *sozialen Voraussetzungen* für Wissenserwerb und entsprechende Chancenstrukturen aus, die eine ökonomisch gewinnbringende Verwendung in Bildungs- und Arbeitsmärkten ermöglichen. Ebenso würden aus der Betrachtung andere sozial bedeutsame, nicht unmittelbar ökonomische ‚Erträge‘ und Vorteile von Wissen in dieser und ähnlichen Perspektiven ausgeblendet.

Stehrs Konzept der Wissensgesellschaft schließt somit, ähnlich wie Manuel Castell und seine Diagnose der ‚Netzwerkgesellschaft (2001; 2003)‘, an Daniel Bells Vorstellung der ‚postindustriellen Gesellschaft‘ an und damit an ein Konzept einer weitgehend geschichts- und individuell sozial voraussetzungslosen Meritokratie, „in der sich die gesellschaftliche Schichtung nach Maßgabe der Intelligenz und der kognitiven Leistungsfähigkeit der Individuen konstituiert (Zillien 2006: 55, Bittlingmayer 2005:268, zit. Zillien: 50)“.

Die akademische, politische und mediale Rezeption hat, so die sozialwissenschaftliche Kritik weiter, nicht zuletzt die ideologische Aufwertung anwendungsorientierter, ‚marktgängiger‘ Wissensformen befördert, d. h. Bildungs- und Wissensideale, die sich normativ auf beruflich-volkswirtschaftliche Verwertbarkeit beschränken, statt auch partizipatorisch-demokratische Qualitäten von Wissen und Bildung als legitime Ziele anzuerkennen.

Individualistisch verengte behavioristische und kognitivistische Konzepte des Lernens und Wissenserwerbs helfen darüber hinaus diese makrosoziologischen Gesellschaftsdiagnosen zu unterfüttern (Bremer 2004 : 263).

---

<sup>86</sup> Während u.a. Degele (2002) davon ausgeht, dass der Wert inhaltsgebundenen Wissens stetig abnehme, die Relevanz von ‚Orientierungswissen‘ und ‚Aneignungskompetenzen‘ als Kernelemente ‚moderner Wissensformen‘ hingegen zunehmen würden, hält Mittelstrass (2004) an der gesellschaftlichen und individuellen Relevanz inhaltlichen Wissens fest. Mittelstrass verweist im Gegensatz zu TheoretikerInnen, welche den Wertverlust inhaltlichen Wissens (Faktenwissen) proklamieren, auf die anhaltende Relevanz von inhaltlichem Wissen, das Orientierungswissen stets begleite. Wissen habe zwar insgesamt zugenommen, sei aber keineswegs vergänglicher geworden. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Wissen stets entdeckt, hergestellt und erworben werden müsse und mithin unweigerlich auf inhaltlichem und orientierungsbezogenem Vorwissen beruhe (2004 :11f, siehe auch Zillien 2006: 64)

Bittlingmayer bemerkt darüber hinaus in seiner kritischen Revision der aktuellen Bildungsdebatten, dass es so scheine, „als wenn sich in ‚Wissensgesellschaften‘ alle sozialen Akteure selbst sozialisieren würden. Auf diese Weise wird [...] ein individualisiertes Bild sozialer Ungleichheit in Wissensgesellschaften suggeriert, das Erfolg und Misserfolg an die individuellen Bildungsentscheidungen bindet, ohne dass eine kontext- und umweltbezogene Individualgeschichte der sozialen Herkunft in den Blick kommt (Bittlingmayer 2005 : 270f; zit. n. Zillien 2006 : 58)“.

Ein anderer Strang der sozialwissenschaftlichen Modernisierungsdiskussion geht der Frage nach der (Ent)kopplung von individueller bzw. klassenspezifischer ‚Leistung‘, von ‚Engagement‘ und ‚Talent‘ von den Effekten der Bildungsteilhabe, des Bildungserfolgs und der Erwerbsarbeitsmarktchancen nach. Eng verknüpft ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der anhaltenden oder abnehmenden Relevanz sozialer Herkunft für individuelle Lebenschancen.

Die „meritokratische Triade (Kreckel 2004: 97)“, d. h. die idealisierte und sozial verallgemeinerte Vorstellung einer engen, herkunfts*unabhängigen* Verknüpfung von individuellen Bildungsanstrengungen, beruflichem Status und Einkommen in modernen Gesellschaften wird durch die auch in relativ integrierten Gesellschaften wie Deutschland zunehmend offensichtlicher werdenden sozialen und nicht leistungsgebundenen Selektionsmechanismen von den Sozialwissenschaften zunehmend infrage gestellt (zur Kritik: s. Geißler 2002, Vester 2004 : 27ff).



### 2.4.1 Bildung ohne Lohn? Das Beispiel Argentinien

Das **Beispiel Argentinien**, eines krisengeschüttelten semi-peripheren Landes mit relativ differenzierten, aber nach sozialer Herkunft stark segregierten Bildungs- und Arbeitsmärkten macht die Relevanz konsolidierter und integrativer demokratischer Strukturen in Wirtschaft, Bildung und Sozialem deutlich sowie die Relevanz einer starken, partizipativen Zivilgesellschaft als *Vorbedingung* für eine chancengerechte Annäherung an meritokratische Ideale.

Wie die nachfolgende Analyse zeigt, bestehen in Argentinien nach Jahrzehnten umfangreicher Bildungsreformprojekte noch immer ausgeprägte herkunftsbedingte soziale Zugangs- und Erfolgshürden.

Der Nexus zwischen Bildungsanstrengungen, Bildungstiteln und realen Erwerbschancen und -bedingungen erweist sich – entgegen der politisch postulierten meritokratischen Ideale- in der Erfahrung der unteren sozialen Lagen (und seit einigen Jahren auch zunehmend in mittleren Lagen) als deutlich gelockert.

Im Untersuchungsraum Buenos Aires findet ein großer Teil der bildungsengagierten und qualifizierten Erwerbsbevölkerung nicht nur unzureichend Beschäftigung, sondern sieht seit Generationen einer zunehmenden Verschlechterung der Entlohnung und Qualität ihrer Erwerbsarbeit entgegen (z. B. von Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitszeiten, Vorsorgezahlungen).

Untersuchungen zeigen, dass drastische Entwertungsprozesse der Bildungsqualität und der erwerbsbezogenen Wertigkeit der Bildungstitel in Argentinien stattgefunden haben, die nicht nur die grundlegende Schulbildung (1.-10. Klassen), sondern auch die Sekundarbildung seit Mitte der 80er Jahren betreffen (die vormals zumindest als Garanten für nicht prekäre Beschäftigung galt). In der Aktualität sind es in Argentinien im Wesentlichen die Akademiker (insbesondere die männlichen Universitätsabsolventen), die sich signifikant geringere Risiken der Erwerbslosigkeit und Prekarität ausrechnen können- wenngleich auch sie wesentlich unsichere Beschäftigungsverhältnisse in Kauf nehmen müssen als Anfang der 1990er Jahre.

Die erlebten Schieflagen kommen heute in den **unteren bonarenser Soziallagen** - nach kurzen historischen Phasen der ‚Bildungs- und Inklusionshoffnungen‘ Mitte der 80er und 90er Jahre- in Gestalt einer deutlichen allgemeinen Legitimitätsschwäche der Bildungsinstitutionen und ihrer Titel zum Ausdruck. Ihre Sekundarstufenbildung und verbundenen Titel sind –so die durchaus nicht unrealistische Wahrnehmung einiger interviewter Milieugehörigen – im aktuellen Erwerbsmarkt nicht mehr wert, ‚als das Papier auf dem sie gedruckt‘ sind.

In den untersuchten Milieus der gesellschaftlichen ‚Mitte‘ äußerten sich diese Schieflagen u. a. in starkem gesellschaftspolitischem Zynismus und in der ‚zähneknirschenden‘ Erfüllung und Übererfüllung von formalen Bildungsaufgaben, deren Wertverlust bereits mehrfach schmerzlich im sozialen Umfeld erfahren wurde. Das Verhindern weiteren sozialen Abstiegs schien bei den interviewten Jugendlichen und in ihren Familien die Mobilitätserwartungen und -erfahrungen aus Etappen der Vorjahrzehnte nunmehr weitgehend ersetzt zu haben.

In den **oberen und mittleren ‚oberen‘ Lagen**, wo sich die Gewinner der neoliberalen Reformen des volkswirtschaftlichen Nukleus, der Arbeit und sozialen Sicherung der 1990er Jahre konzentrieren, spiegelte sich die bildungsbezogene Schieflage diskursiv einerseits in meritokratischer Legitimationsrhetorik der Bildungsgerechtigkeit, praktisch allerdings in dem familiären Bemühen, durch Migration in elitäre öffentliche oder private Bildungseinrichtungen und ‚extracurriculares‘ Bildungskapital (Auslandsreisen, Clubbing, etc.) nicht nur das kulturelle, sondern auch das soziale und symbolische Kapital der Bildung für den Nachwuchs zu sichern (siehe: Ergebnisse der empirischen Exploration).

Eine ähnlich kritische analytische Ebenentrennung, wie sie die oben skizzierten Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit des argentinischen Bildungssektors nahe legen, scheint auch im Kontext des Untersuchungsbereiches ‚Digitale Ungleichheiten‘ bzw. der PC/Internetnutzung sinnvoll. Um vorschnellen Schlüssen zu entgehen, sollten sich empirische Studien und Theoriebildung u. a. daran erinnern, dass PC- und internetbezogene Zugangszahlen allein noch keine gültigen Aussagen zulassen über die sozial unterschiedlichen Aneignungs- und Nutzungsweisen oder Effekte.

Die Ergebnisse der eigenen Exploration verdeutlichen zum einen, dass deskriptive Nutzungsprofile allein noch keine differenzierten Aussagen über Motive oder verbundene operative, personale oder soziale Kompetenzen im Umgang mit PC und Internet erlauben<sup>87</sup>.

Zum anderen zeigte sich, dass selbst die Kenntnis der jeweiligen PC/Internet-Kompetenzen und vorgelagerter Dimensionen des Zugangs, der Motivation, Aneignung und Nutzung wiederum nur sehr bedingt Schlüsse auf die tatsächlichen unmittelbaren, mittel- und langfristigen sozialen *Verwertbarkeiten* der Fertigkeiten für unterschiedliche soziale Gruppen in den sozialen Feldern der Bildung, der Erwerbsarbeit usw. zulassen.

Hier sind einerseits qualitative und qualitative Analyseinstrumente gefragt und zudem Konzepte angezeigt, die für soziale Unterschiede und Ungleichheiten sensibel sind.

Derartige Perspektiven liegen jedoch weder der vorherrschenden Bildungsdiskussion noch dem allgemeinen Verständnis ‚Digitaler Spaltungen‘ in und für den lateinamerikanischen Raum zugrunde. Bis heute werden daher sozialhistorische, subjektbezogene und ungleichheitssensible Perspektiven im Bereich der ‚Digitalen Ungleichheiten‘ recht selten eingesetzt.

---

<sup>87</sup> Welche Kompetenzen sich im Rahmen der Untersuchung der PC und Internetnutzung in welcher Form als bedeutsam erwiesen, wird im Rahmen der Fall- und Ergebnisdiskussion dieser Arbeit aufgegriffen.

Wie im folgenden Abschnitt zu zeigen sein wird, nehmen in ähnlicher Weise einige dichotom vorgehende, objekt-zentrierte Ansätze ‚Digitaler Spaltung‘ im Kern technologieinhärente Merkmale (z. B. Zugang/Nichtzugang, Breitband / Dial-up Leitung) und ökonomische Hürden als Erklärungsbasis für praktische Nähe bzw. Distanz und die Ausbildung verschiedener Nutzungsweisen und Bedienfertigkeiten des PCs und Internets und deren sozialer Effekte an. Es scheint aus dem Blickwinkel dieser Perspektiven, als würden sich NutzerInnen -in ähnlicher Weise und unter ähnlichen sozialen Voraussetzungen- selbständig in und durch ihren Umgang mit den digitalen Technologien sozialisieren.

Die vorgestellten Sozialkonzepte Bourdieus und benachbarte Ansätze wie die Vesters et al und Rerrich/Voß erleichtern die kritische und multiperspektivische analytische Trennung und erklärende Zusammenführung von Struktur und Handeln, Phänomen und Genese und mithin von ‚Wissen‘, Bildung und Lernen und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit.

#### **2.4.2 Das ‚soziale Bildungsdilemma‘ in der aktuellen Diskussion**

Bourdieu's Habitusbegriff und seine Arbeiten zum ‚Sozialen Sinn‘ helfen das Begriffsverständnis von ‚Wissen‘, Bildung und Lernen kritisch zu erweitern:

Seine Arbeiten weisen darauf hin, dass Wissen und Bildung nicht nur als Gesamtheiten von kognitivem Fakten- und Orientierungswissen eines Menschen und einer Gruppe zu verstehen sind, d. h. Wissen und verbundene Prozesse umfassen nicht nur kognitiv verankertes deklaratives Wissen (1. Ordnung, ‚Wissen was‘, inhaltliches Wissen) oder operatives Wissen (2. Ordnung, ‚Wissen wie‘, v. a. Informationen beschaffen, beurteilen, vernetzen und verwenden). Sie basieren nicht zuletzt auch auf praktischer Handlung und mithin auf körperlich mimetisierten, verankerten und ausagierten Wissensstrukturen und Bildungsmustern, die im Alltag zumeist intuitive, unmittelbare und praktische Anwendung finden (müssen) und die durch sozial ungleich machtvolle und ungleich anerkannte wort- und körpersprachliche Muster des Habitus vermittelt sind (Bourdieu 1987, 2001b).

Wissen, so Bourdieu's akademischer Mitstreiter Louis Wacquant, beruhe demnach „mehr oder weniger auf ‚einverleibten‘, unausgesprochenen, prä-diskursiven“ Prozessen, die „an den Körper im starken Sinn gebunden“ seien. „Man wird Mitglied eines bestimmten sozialen Milieus, in dem man sich viszerale (...) Formen von Verlangen und Kompetenzen aneignet, die sehr stark im Körper verankert und dem reflektierenden Denken unzugänglich sind und ihm gewissermaßen als Grundlage dienen (2004)“.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> *Der Soziologe Wacquant äußert sich zum Wissensbegriff im Rahmen seiner Untersuchung des Boxsports, der Gettoisierung und Maskulinität von Sportlern afro-amerikanischer Herkunft in den USA. Wacquant illustriert die Unmittelbarkeit und physisch-psychische Abgestimmtheit von Wissen für die erfolgreiche Anwendung im sozialen Feld am Beispiel des Boxers: „Ich kann Ihnen auf dem Papier erklären, wie man einen linken Haken schlägt, dem ein Uppercut von rechts folgt, aber wenn ich Sie in den Ring stelle, hilft Ihnen das überhaupt nichts. Zwischen den Seilen ist es notwendig, dass Ihr Körper für Sie weiß, zu welchem Zeitpunkt man den richtigen Schlag aus dem richtigen Winkel in der idealen Geschwindigkeit zum idealen Zeitpunkt zu setzen hat. Der Boxer muss ohne Ver-*

So sind es eben nicht nur die diskursiv, intellektuell und abstrakt vermittelten Haltungen von Bezugspersonen der familiären, freundschaftlichen und schulischen Bildungsmilieus, welche die generative Struktur für biografisches, lebenslanges Lernen des Habitus in unterschiedlichen sozialen Kontexten ausbilden, sondern es ist eben gerade auch, wie bereits erwähnt, die ‚stille Pädagogik‘, die soziale (Interaktions) praxis bzw. die gelebten sozial-moralischen Haltungen und Prinzipien von praktischer Schlüssigkeit (Bourdieu 1987, Bremer 2001: 41, Vester 2004), des sozialen Milieus bzw. der Lebensführung, welche die Basis für den Habitus, Lernen und die als sozial relevant erachtete und realisierbare ‚Bildung‘ bilden (Bremer 2004: 244-46) <sup>89</sup>.

Dabei konfigrieren institutionelle und außerinstitutionelle lebensweltliche Bildungsstrategien und Kompetenzprofile einiger sozialer Milieus, während bei anderen –den gehobenen sozialen Milieus aber auch Fraktionen der Mitte– eine verhältnismäßig vorteilhafte Abstimmung zwischen institutionellen und privaten Bildungsanforderungen und Bildungsrationalitäten vorliegt (Bremer 2004; Grundmann et al 2003).

Die Basis des sozialen ‚Bildungsdilemmas‘, das sich in unterschiedlich gestalteten sozialen Disparitäten der Bildungsteilhabe, der Bildungseffizienz oder Bildungsqualität äußern mag, ist daher ursächlich nicht in ‚mislückten‘, ‚defizitären‘ Bildungsdispositionen einzelner Akteure zu suchen, sondern vielmehr in einer „systemischen Standardisierung (Grundmann et al 2003)“ von Bildungsinstitutionen an spezifischen sozialen Bildungsidealen, Bildungsstrategien und -kompetenzmustern, die denen herrschender und Teilen mittlerer Milieus am besten entsprechen.

Die impliziten, im Zuge der „Illusion der Bildungsexpansion (Vester 2004)“ weder in Deutschland und –so verdeutlichen die nachfolgenden Ausführungen– noch in Lateinamerika ausreichend reflektierten oder pluralisierten institutionellen Bildungsstandards lassen nicht nur ökonomische Disparitäten der SchülerInnen und StudentInnen außer Acht, sondern vor allem die sozio-kulturellen „Erfahrungsdifferenzen“ in außerinstitutionellen Bildungs-umgebungen unberücksichtigt (siehe Vester 2004 und Grundmann et al 2003 : 36ff für den bundesdeutschen Raum).

Familiäre und andere außerschulische Kontexte werden innerhalb der Bildungsforschung allenfalls als quantifizierte Referenzgröße, jedoch bisher kaum hinsichtlich ihrer Rolle im Bildungsgeschehen und in ihrer Bedeutsamkeit für soziale Ungleichheit untersucht.

---

*mittlung des Bewusstseins und ohne Berechnung die adäquaten Antworten auf die strategischen Probleme finden, die ihm sein Gegner stellt. Dieses Wissen ist nicht verbal oder durch die mentale Beherrschung übertragbar“.*

<sup>89</sup> Die analytische Dreiteilung von ‚Wissen‘ durch Gebesmair (2004) in: Wissen als ‚Anlage-Sinn‘, Wissen als Appropriationsmittel und Wissen als Interaktionsressource schließt insofern an das umfassende Konzept Bourdieus an, in dem es implizit sowohl den ‚sozialen Sinn‘ des Habitus für die strategisch angemessen erscheinende Handlungsrichtung einbezieht (Anlage-Sinn) als auch die Ebene der notwendigen Aneignungsprozesse berücksichtigt (entwickeln bestimmter Kompetenzen und ‚Talente‘) und letztlich auch den Einsatzes von Wissen in sozialer Interaktion einbezieht (Zillien 2006: 62). Die Ausgestaltung und Effekte folgen dabei keineswegs Prinzipien ‚objektiver Rationalität‘.

Ähnliches gilt für die Betrachtung der bildungsbiografischen Übergangsphasen sowie für die Untersuchung bildungsinstitutioneller Faktoren sozialer Benachteiligung.

Untersuchungen begrenzen sich einerseits meist auf eine Bildungsphase und beachten die nachfolgenden Phasen des Übergangs und der Eingliederung in weiterführende Bildungsstufen und in Erwerbsarbeitsmärkte kaum. Andererseits heben sie zumeist auf das (Nicht)erreichen formaler Bildungsabschlüsse ab und selten auf die Prozesse und das ‚Wie‘ ihrer sozialen Reproduktion (Büchner 2003 :21, Grundmann et al 2003).

Der so erweiterte Bildungsbegriff lässt sich gut durch Ansätze der Lebensstil- und Milieuforschung sozialwissenschaftlich klären (Büchner 2003: 20, Grundmann et al 2003: 27).

„Für die Betrachtung milieu- und habitusspezifischer Lernpraxen .. ist es wichtig, Lernen ..in die gesamte soziale Praxis einzuordnen und die Einbindung des Lernens in das Alltagshandeln sowie die Verbindung mit dem zugrunde liegendem ‚einheitsstiftenden Prinzip (Bourdieu)‘ zu berücksichtigen (Bremer 2004: 271)“. Diese Erkenntnisgewinne werden nicht zuletzt dann relevant, wenn politisch nachhaltige, d. h. ungleichheitssensible und chanceneffektive bildungspolitische Veränderungsprozesse angestoßen und implementiert werden sollen (ebd. :273).

Diese Forderung muss nicht zuletzt für Bildungsstrukturen in Gesellschaften der (Semi)peripherie gelten, in denen unterschiedliche Bildungskulturen komplexer Sozialstrukturen und stark ungleiche soziale Voraussetzungen und Verwertungschancen gesellschaftlicher Gruppen traditionell an eng geführten, herrschenden Bildungsidealen bemessen werden und ihre Institutionen zudem stark an Bildungsmodellen des sozio-ökonomischen Zentrums orientiert werden.

Der Thematisierung gesellschaftlicher An- bzw. Aberkennungsprozesse sozial unterschiedlicher Bildungs- und Lerntypen und der kulturellen Einseitigkeit der Maßstäbe in Forschung, Politik und Medien, an denen unterschiedliche soziale Klassen und Milieus (und ihre geschlechtlichen, ethnischen etc. Teilgruppen) in Bildungs- und Arbeitszusammenhängen gemessen werden, wird nicht nur in Lateinamerika, sondern auch in Debatten und Politik in ‚zentrischen‘ Weltregionen insgesamt nur wenig Raum gegeben<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Siehe hierzu u.a.: Vester 2004, Bremer/Vester 2004, Livingstone/Sawchuk 2003: 47ff, Iske et al 2004b (:1) oder Münchmeier et al 2002 und der Vorschlag eines offenen, sozial kontextualisierten Bildungsbegriffs in Anlehnung an die ‚strukturelle Bildungstheorie‘ Marotzkis (1990). In diesem Zusammenhang zu beachten sind ebenfalls Marotzki's Beiträge zu Jugendbildung, Internetnutzung und Kompetenzmustern (2000; 2003) unter Beachtung vorhandener sozialer ‚Spielräume‘ und Grenzen der Aneignung und des Umgangs.

So werden bspw. für eine ‚erfolgreiche Nutzung der neuen I&K Technologien‘ von verschiedenen AutorInnen u. a. folgende ‚Kompetenzen‘ als relevant erachtet: Eigenverantwortlichkeit, selektives Vorgehen, Engagement, ‚Anpassungsfähigkeit‘, ‚Mobilität‘, ‚Zeitmanagement‘, Fähigkeit und Bereitschaft zum unbegrenzten Lernen, hohe Frustrationstoleranz (Degele 2002: 356), Lern-, Vernetzungs- und Anpassungsfähigkeit (Castells 2001, zit.n. Zillien:61f), ‚Fähigkeit zur Bewältigung kultureller Heterogenität‘ (Berger 1994: 149).

Welche konkreten sozialen Voraussetzungen diese Kompetenzen unterstellen und welche sozialtopologischen Varianten der praktischen Ausformulierung durch verschiedene soziale Gruppen sich in den jeweiligen sozialen Kontexten für diese ‚universalistisch‘ anmutenden Kompetenzen jeweils ergeben können, wird in den aktuellen Debatten und Forschungsansätzen rund um ‚Digitale Spaltungen‘ oder ‚Digitale Ungleichheiten‘ kaum thematisiert.

Hier helfen die Konzepte des sozialen Raum und des Feldes Bourdieus die Bedeutsamkeit sozialer Herrschaftsstrukturen und Kontextbedingungen zu erinnern für die Herausbildung, den Einsatz und den sozialen Erfolg bestimmter Wissens- und Lerntypen und verbundener kultureller Kapitalien. Spezifische Zugangs- und Umgangsstrukturen mit Bildung und Lernen sind bestimmten Habitustypen zu eigen und liegen bestimmten sozialen Milieus sozialisatorisch und alltagspraktisch jeweils ‚näher‘. Lebenschancen sowie Lern- und Bildungszugänge sind also „nicht losgelöst von Fragen nach Macht, Einfluss und Herrschaft zu stellen (Bremer 2004: 265f)“.

Und obgleich das erste und wohl nachhaltigste Lernen im Herkunftsmilieu stattfindet und die Basis für die späteren Lern – und Bildungsmuster ausbildet, sind die nachfolgenden Strategien und Prozesse keineswegs statisch oder voraussagbar, sondern kontinuierlichem zeitlichen Wandel unterworfen und durch aktive Anpassungs- und Erweiterungsleistungen der Akteure im Laufe biografischer Wanderung und sozialstruktureller Transformationen von Metamorphoseprozessen gekennzeichnet (Bremer 2004: 265f).

Aus ähnlicher Problemwahrnehmung gehen Grundmann et al (2003) mit Fokus auf mikro- und meso-soziologische Ebenen der Bildungsungleichheit davon aus, dass die „Anerkennungsverhältnisse in Familie und Gleichaltrigengruppe mit der Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften korrespondieren [...], weil sie Heranwachsende bei ihren Erkundungen der sozialen Welt unterstützen oder –wie im Falle mangelnder Anerkennung- alleine lassen. Sie spiegeln soziale Relevanz des Handelns und beeinflussen daher auch die Einschätzung personaler Handlungsbefähigungen und das Selbsterleben Heranwachsender (ebd.:30)“.

Die Ausbildung von ‚Kompetenzen‘ vollziehe sich, so Grundmann et al (2003), keineswegs in erster Linie in formalisierten, institutionellen Kontexten, sondern vielmehr über die familiären und peerbezogenen Verhältnisse, wobei die **sozialen „Anerkennungsverhältnisse“** als zentral gelten können.

Diese Anerkennungsverhältnisse korrespondieren, darauf weisen die Autoren unter Rückgriff auf eigene empirische Arbeiten hin, mit charakteristischen „Einstellungen zur Schule und Einschätzungen des zu erwartenden Bildungserfolges (2003: 32)“. Lehr – und Lernstrategien werden zunächst an die Erfahrungen in der alltäglichen Lebenswelt des sozialen Milieu angepasst „und erst dann auf andere Lebensbereiche wie z. B. Schule übertragen“. Daraus ergeben sich für unterschiedliche soziale Milieus „immer auch Erfahrungsdiscrepanzen, wie die Einschätzungen kindlicher Handlungsmöglichkeiten durch das Elternhaus (und auch die Gleichaltrigengruppe)“. Aber auch die Selbsterfahrungen der Heranwachsenden in außerschulischen Kontexten stünden „nicht selten den schulsystemischen Erfolgsbewertungen“ entgegen (:2003: 32).

### 3 Argentinien: Panorama sozialer und digitaler Ungleichheiten

*„Es ist nicht möglich, die Ungleichheiten der Bildungserfahrungen zu verstehen, betrachtet man diese gelöst von den weiteren sozialen Ungleichheiten, die das Leben der Individuen und ihrer Herkunftsgruppen charakterisieren. [...].*

*Mit anderen Worten: Wenn man verstehen will, um besser handeln zu können, ist es notwendig, die Beziehungen zwischen sozialer Reproduktion und Bildungsreproduktion zu verstehen“.*

*E. Tenti Fanfani zur Bildungsforschung in Argentinien und Lateinamerika im Vorwort zu Kessler 2002:16f  
[Übersetz. L.H.]*

‚Digitale Ungleichheiten‘ im Kontext des PC- und Internetzugangs und der Nutzung werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit, wie bereits erwähnt, nicht entkoppelt, sondern im Entstehungs- und Wirkungszusammenhang mit ‚traditionellen‘ Dimensionen und Mechanismen sozialer Ungleichheiten (soziale Klasse, Geschlecht, Ethnie, etc.) verstanden.

Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘ in Weltregionen des hoch industrialisierten ‚Zentrums‘ verdeutlichen, dass es hier insbesondere die *Bildungsungleichheiten* sind, denen - neben institutionellen und makropolitischen Rahmenbedingungen der Informations- und Kommunikationstechnologien- für die Strukturierung dieser Ungleichheiten eine bedeutsame Rolle zukommt (Herzog et al 2002: 53, Synopsen bei Zillien 2006 und DiMaggio et al 2004).

Diese Ungleichheiten sind –entgegen der generalisierenden, modernisierungsoptimistischen Annahmen zur ‚Wissensgesellschaft‘– auch heute noch eng an soziale Herkunft gebunden.

Dass dies nicht zuletzt auch und in besonderem Maße für Jugendliche und junge Erwachsene im Untersuchungsraum Argentinien bzw. Buenos Aires –und mithin in einer Weltregion der (Semi) -‚Peripherie‘– gelten kann, dokumentieren die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration.

Art, Tiefe und Effekte der aufgefundenen ‚Digitalen Spaltungen‘ zwischen den explorierten Klassenmilieus der argentinischen Metropole finden nicht zuletzt auch ihre Entsprechung in den allgemeinen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen der wiederholt krisengeschüttelten Felder der Wirtschaft, des Sozialen und der Bildung des lateinamerikanischen Landes.



Wie die kommenden Abschnitte zeigen werden, sind es insbesondere Bildungsprozesse und -strukturen in Argentinien und in Lateinamerika, die von starken sozialen Chancendisparitäten gekennzeichnet sind (Tiramonti 2003, 2004, Tedesco/Tenti Fanfani 2004, Mora y Araujo 2002). Sie durchziehen nicht nur die mehr oder weniger gut quantitativ erfassbaren Strukturen der Bildungsbeteiligung, Bildungseffizienz und der Bildungsqualität, sondern nicht zuletzt auch die sozial disparaten subjektiven Erwartungshaltungen aller am Bildungsprozess beteiligten Akteure (SchülerInnen, DozentInnen, Eltern, etc.). Nicht zuletzt durchziehen Disparitäten die objektiven Verwertungsmöglichkeiten des ‚Bildungskapitals‘ in Studien- und Erwerbszusammenhängen.

In diesem Zusammenhang verdeutlicht die nachfolgende Untersuchung, dass neben den Bildungsinstitutionen und der Bildungspolitik des Landes auch die familiären (Start) Kapitalien und die Strukturen der nationalen Wirtschafts- und Sozialpolitik bedeutsam sind für die gesellschaftliche Herstellung von ‚Bildungsungleichheiten‘ sind.

Spätestens hier wird in der Analyse auch wieder das Gewicht der historisch problematischen Einbindung Argentiniens in internationale politische und ökonomische Machtgefüge deutlich. Die generellen Linien dieser Entwicklungen werden im Rahmen einer Synopse der Wirtschafts- Sozial- und Bildungsgeschichte Argentinien von 1880 bis heute mit Fokus auf Strukturen ‚sozialer Ungleichheit‘ nachfolgend in Umrissen deutlich gemacht.

### **3.1 Ein Schritt vor und zwei zurück: Bildungskonzepte, -diskurse, Bildungsforschung und -politik in Argentinien und Lateinamerika**

Entgegen den traditionell vollmundigen Darstellungen argentinischer RegierungsvertreterInnen geben die in den vergangenen drei Jahrzehnten relativ stark angestiegenen Beteiligungszahlen in grundbildenden, mittleren und weiterführenden akademischen Bildungsstufen in Argentinien bei genauerem Hinsehen kaum Anlass zur Euphorie.

Die kritische Analyse der Bildungsstrukturen offenbart, dass die meisten Dimensionen, insbesondere aber die Bildungsqualität und Bildungseffizienz sozial anhaltend ungleichmäßig verteilt sind und im Zuge verschiedener Reformen nur in begrenztem Maße den ökonomisch, politisch und edukativ traditionell stark benachteiligten Gruppen Argentiniens zu einem lebenschancenrelevanten ‚Mehr‘ an Bildungsgerechtigkeit verholfen haben.

Die Bildungsbeteiligungszahlen sind im sozialhistorischen Vergleich für diese Gruppen formal zwar deutlich angestiegen (OEI 2005)<sup>91</sup> - die diese vermeintliche ‚Öffnung‘ (ohnehin zumeist grundbildender Stufen) begleitende Bildungsqualität und ihre symbolischen und erwerbsbezogenen Wertigkeiten wurden allerdings von Abwertungsprozessen begleitet.

Die Prozesse der effektiven, informellen Abwertung spezifischer Bildungsorte und ihrer Titel hängen dabei jedoch keineswegs allein, wie technokratisch-ökonomistisch inspirierte Perspektiven nahe legen, von einem objektiv chronisch geringen Anteil der Bildungsausgaben am BSP Argentiniens oder ursächlich von erhöhten schulischen Abbruchquoten ab. Sie sind vielmehr Produkte vielfältiger, strukturell bedeutsamer Transformationen des argentinischen Sozialstaates, seiner Wirtschaft und des Arbeitsmarktes, die das 20. Jahrhundert durchziehen und die nicht zuletzt auch auf symbolische und kulturelle Strukturen der Bildung eingewirkt haben.

Diese Transformationen haben insbesondere während des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts zur Konsolidierung sozial und mithin symbolisch und qualitativ segregierter ‚Bildungsmärkte‘ in Argentinien geführt. Diese Prozesse vollzogen sich im Kontext umfassender neoliberal orientierter Deregulierungen des Sozialstaates und der Wirtschaft und haben strukturelle Armut, soziale Präkarisierung und Polarisierung in diesem südamerikanischen Land befördert, die sich unter anderem auch in den Bildungsstrukturen ausdrücken.

Der ‚komparative Bildungsvorsprung‘, der Argentinien über ein Jahrhundert lang innerhalb des südamerikanischen Raumes auszeichnete und bis heute von diesem Erbe zehren lässt (La Nación 23.10.2005)<sup>92</sup>, ist in den vergangenen Jahrzehnten stark geschrumpft (Salvia 2001, Herzog et al 2002, Tiramonti 2003; 2004, Ziegler 2004).

---

<sup>91</sup> *Argentinien lag 2005 auf Platz 1 der Schulbesuchsraten in Lateinamerika (OEI 2005).*

<sup>92</sup> *Der Artikel der argentinischen Tageszeitung ‚La Nación‘ stützt sich auf die Analyse der UNESCO Studie (2005) zum ‚Desarrollo Educativo en América Latina‘.*

Das Argentinien der Aktualität ist, wie nie zuvor, gleichzeitig von Diskursen und politischen Gesten der Bildungsegalität einerseits und von sozial stark disparaten Strukturen der Bildungsbeteiligung, Bildungserfahrungen, der Bildungsqualität und ihrer erwerbsbezogenen Verwertbarkeit andererseits gekennzeichnet (Kessler 2002, Cervini 2002; 2004, Tedesco/ Tenti Fanfani 2004).

Bildungspolitik und ihre Programme bewegen sich letztlich, ähnlich wie im Rest Lateinamerikas, innerhalb eng gezogener Grenzen, die nicht zuletzt auch durch international geförderte gesellschaftliche Entwicklungsmodelle bestimmt werden, die soziale Ungleichheiten und Exklusion nicht langfristig und strukturell abzubauen in der Lage sind, sondern die bestehenden Chancen- und Machtverhältnisse tendenziell erhalten und fördern (Tenti Fanfani 2002: 10; Reimers 1994, 2003).

Der kritische Blick auf die Bildungssysteme Lateinamerikas verdeutlicht, wie die folgenden Abschnitte zeigen werden, dass diese seit ihrer Gründung im 17. Jahrhundert in erster Linie den pädagogisch enggefassten und wenig demokratischen Interessen unterschiedlicher politischer, wirtschaftlicher und religiöser Eliten genüge haben tun müssen als den grundlegenden Bildungsrechten und Bildungsinteressen der Bevölkerungsmehrheit. Die Strategien der Bildungspolitik der gesellschaftlich Herrschenden in Argentinien oszillierten dabei im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts vor allem zwischen konservativ-ständischen, religiös-orthodoxen sowie technokratisch-wirtschaftsliberalistischen und linksautoritären Orientierungen:

Der Bildungssektor hat in Argentinien traditionell recht unumwunden politische Instrumentalisierung durch die wechselnden Eliten erfahren:

Von der Betonung der ‚zivilisatorischen‘ Funktion der Bildung bei Präsident Sarmiento (1868-74), um der inländischen und der einwandernden ‚Barbarei durch Erziehung zum Staatsbürger‘ gerecht zu werden bis hin zu Konzepten der ‚Bildung für religiöse und moralische Reinheit‘ in den 1930er Jahren, zur Verengung der Bildungspolitik für das peronistische Modernisierungsprojekt der 40er und 50er Jahre, zur ‚revolutionären Befreiung‘ im Zuge der Rückkehr Peróns in den 1970er Jahren bis hin zu den unterschiedlich akzentuierten ökonomistischen und rationalistischen ‚Wachstumskonzepten‘ liberalistischer Natur, die seit den 1960er Jahren wiederholt in unterschiedlichen Gewändern in der argentinischen Bildungslandschaft auftauchen.

Letztgenannte liberalistische Strömung betonte dabei zunehmend die Notwendigkeit ‚modernisierungsprojekt-konformer‘ Bildung, definierte ‚Humanressourcen‘ vornehmlich als flexibel anpassbare wirtschaftliche ‚Entwicklungsfaktoren‘ und ignorierte in der politischen Praxis mithin weitgehend -ähnlich wie ihre Vorläufer- legitime, grundlegende Bildungs- und Partizipationsansprüche der argentinischen Zivilgesellschaft .

Die herrschenden Bildungsdiskurse und Bildungspolitik Argentiniens stellen - über die Jahrzehnte und über ideologisch unterschiedlich nuancierte Argumente hinweg - Versuche dar, soziale Bildungsteilhabe und Bildungsqualität ausgesprochen machtkonform, d. h. je nach sozial- und wirtschaftspolitischer Akzentsetzung und Interessen der jeweiligen Eliten zu kanalisieren.

Deutlich machtpolitisch motivierte soziale Schließungs- und Öffnungsprozesse und eine Zurückdrängung sozialprogressiver, basisdemokratischer Gegenkräfte kennzeichnen daher die Bildungsstrukturen dieses lateinamerikanischen Landes bis in die jüngste Vergangenheit (siehe Retrospektive bei: Puigrrós 1998) .

Das empirische Panorama der argentinischen Bildungslandschaft verweist den jahrzehntelang politisch geförderten, identitätsstiftenden nationalen Mythos ‚sozialer Bildungsgerechtigkeit‘ und hoher, homogener Bildungsqualität (in chauvinistischer Abgrenzung zum ‚unterentwickelten‘ Rest Lateinamerikas) deutlich in seine Schranken (Oberman et al 2004).

Wie die aktuellen Bildungsanstrengungen der reformorientierten Regierung des linksliberalen Präsidentenpaares Fernandez/Kirchner in diesem Kontext einzuordnen sind, wird erst die mittel- und langfristige Entwicklung der Bildungsstrukturen zeigen und nicht zuletzt die Präsidentschaftswahlen 2011 mitbestimmen.

Bevor die für den Untersuchungszusammenhang relevanten politischen, sozioökonomischen und bildungsbezogenen Entwicklungen Argentiniens vorgestellt werden, sollen zunächst cursorisch die für das Problemfeld zentralen Bildungskonzepte, Bildungsdiskurse, Bildungspolitik und Bildungsforschungsstrukturen in Argentinien bzw. Lateinamerika skizziert werden:

### 3.1.1 Bildungskonzepte zwischen Konservatismus, Liberalismus und Progressismus: Die Konflikt-lager Argentinien und Lateinamerikas

Wie bereits angedeutet, war und ist die effektive Förderung sozialer Bildungschancen (i.S. der Teilhabe, der Qualität und der sozialen Verwertungsmöglichkeiten von Bildung) für die herrschenden politischen und wirtschaftlichen Eliten in Lateinamerika traditionell stark ambivalent besetzt.

Wie im Abschnitt zur ‚Wissengesellschaft‘ bereits erwähnt, hat die in den vergangenen drei Jahrzehnten gestiegene gesellschaftliche Relevanz von Bildung im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in vielen Regionen der Welt nicht nur zu einer Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen Bildungsdiskursen, Politiken und Konzepten geführt, sondern vor allem auch zu verstärkten Auseinandersetzungen um Bildungsideale, Bildungsinhalte, Bildungspraktiken und um Zugang und finanzielle und pädagogische Verantwortlichkeiten von Staat und Familie.

Dies trifft, wenngleich auch in unterschiedlicher Form und unter anderen Bedingungen, auch auf den lateinamerikanischen Raum zu (Halperin Donghi 1991: 221ff)<sup>93</sup>. Obwohl die Region eine starke interne Vielfalt sozialer und bildungspolitischer Strukturen kennzeichnet, so lassen sich in historischer Retrospektive jedoch drei bedeutende Strömungen ausmachen, die Bildungsideale, Bildungsdebatten und Bildungspolitik sowie Forschungsstrukturen im 20. Jahrhundert in Lateinamerika und Argentinien entscheidend geprägt haben.

---

<sup>93</sup> Halperin Donghi, Tulio (1991): *Geschichte Lateinamerikas von der Unabhängigkeit bis zur Krise der Gegenwart*. Frankfurt am Main

In Erweiterung des Vorschlags Fernando Reimers (2003)<sup>94</sup> lassen sich folgende Haltungen, Diskurse und Politiken einflussreicher sozialer Gruppen als bedeutsam für Bildung in Lateinamerika bzw. Argentinien ausmachen:

- Zum einen finden sich eher von paternalistischen Idealen geleitete und katholizistisch gefärbte **wertkonservative Bildungskonzeptionen**, deren Ideenbasis sich auf ständisch feudale Gesellschaftskonzepte der Kolonialzeit des Kontinents zurückverfolgen lässt<sup>95</sup> und die bspw. im Argentinien der 1930er Jahre sowie für Aspekte der Debatten und Beschlüsse der Bildungsreformen unter Carlos Menem in den 1990er Jahren in Argentinien einflussreich waren.
- Desweiteren finden sich stärker humanistisch inspirierte, sozial partizipativ ausgerichtete **progressive Perspektiven** in Bildungsdiskursen und Bildungspolitik wieder, deren Grundlagen sich sowohl in den Unabhängigkeitsbewegungen Lateinamerikas bis hin zur Bildung der jungen Republiken zurückverfolgen lassen und die von den politisch bewegten Immigrationsströmen der 20. Jahrhundertwende aufgegriffen und erweitert wurden<sup>96</sup>. Einige Elemente der Bildungsdiskurse und -reformen J.D. Peróns im Argentinien der Nachkriegsjahre und der frühen 1970er Jahre sowie der Reformbestrebungen der Kirchner / Fernández de Kirchner Regierungen seit 2005 lassen sich dieser von Reimers skizzierten Strömung zumindest auf rhetorischer Ebene zuordnen.

---

<sup>94</sup> Fernando Reimers macht in seiner historischen Analyse am Beispiel der Bildungspolitik und Bildungsforschung der Region konservative Strömungen (die durchaus auch liberalistische Züge beinhalten) und progressive Strömungen als Basis der bildungspolitischen Konfliktachsen aus und stellt hierzu fest: „The battles between these approaches took place at the level of policy formation as well as policy implementation and the competition between these approaches, representing powerful competing ideologies and visions for education and society, shaping all educational activities, including educational evaluation (2003:443)“.

<sup>95</sup> Die bildungskonservativen Ideale und Politiken lassen sich ideengeschichtlich bis zur Errichtung der Spanischen Kolonien im 15. und 16. Jhrdt. zurückverfolgen und weisen vorwiegend elitistische, sozial segregierende und feudal-paternalistische Züge im Bereich der Wirtschaft und Gesellschaftsordnung auf. Sie waren überwiegend von autoritären Konzepten der ‚Bildung zur (Wieder)herstellung gesellschaftlicher Ordnung‘ begleitet, die mit katholisch-religiösem Konservatismus verbunden waren.

<sup>96</sup> Die progressiver orientierten Lager kommen in Lateinamerika erst im 20. Jahrhundert politisch zum Tragen, lassen sich aber ideengeschichtlich neben progressiven Strömungen der europäischen Immigration der Jahrhundertwende bis zu den Unabhängigkeitsbewegungen Lateinamerikas und der Bildung der Republiken in der ersten Hälfte des 19. Jhrts. zurückverfolgen. Die Diskurse Lateinamerikas sind von sozial-emanzipativen Idealen geprägt, von universeller Teilhabe an (Grund)bildung als Menschenrecht, politischer Mitgestaltung, einem höheren Grad an Selbstbestimmung und von der Erwartung bildungslegitimierter sozialer Mobilität und gesellschaftlicher Modernisierung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1930 entwickeln sich in Lateinamerika vielfältige Strömungen, die in den 1930er Jahren bis Ende der 60er Jahre recht massiv zurückgedrängt wurden. Seit den 1960er Jahren gesellten sich –wenn auch politisch zurückgedrängt und insgesamt eher schwach und diffus organisiert- pädagogische, feministische und ethnische Reformbewegungen dazu. Die sukzessive Einrichtung öffentlicher Bildungssysteme, die Universalität der Primarschulbildung sowie die rechtlich-formale Erweiterung der Bildungsteilhabe für Frauen, für urbane Arbeiterschaft, indigene Gruppen und verarmte Landbevölkerung in der Region und die Einführung von entsprechenden Interessenvertretungen können den Anstrengungen der progressiven Strömungen zugeordnet werden.

- Darüber hinaus durchziehen fortschrittszentrierte, **wert- und wirtschaftsliberalistische Elemente** die zuvor genannten Strömungen der Bildungsdiskurse und Bildungspolitik Lateinamerikas. Sie verbreiteten sich im Laufe des 20. Jahrhunderts von ‚zentrischen‘ in ‚periphere‘ Weltregionen und betonten u. a. die Notwendigkeit einer ökonomistisch-effizienzorientierten Gestaltung und ‚meritokratischen‘ Legitimierung der Bildung und sozialer Teilhabe an ihr. Diese Leitgedanken durchziehen die Ideen und Vorschläge der zwei zuvor genannten Strömungen in verschiedener Weise und Intensität und bilden eine wichtige Basis der Reformprogramme, die mit Nachdruck seitens nationaler Regierungen und multilateraler Organisationen in Lateinamerika seit den achtziger Jahren im Zuge neoliberaler Politikkonzepte implementiert wurden<sup>97</sup>. Die Bildungsdiskurse und Bildungspolitik der späten sechziger, siebziger als auch der achtziger und neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts in Argentinien sind von dieser Strömung beeinflusst und auch für die aktuellen Diskurse und Reformen im Argentinien Kirchners / Fernandez bedeutsam.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass im Zuge erhöhter sozialer Bildungsteilhabe und in Phasen verstärkten Gegendrucks progressiver Gruppen seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, bildungspolitische Auseinandersetzungen und in der Folge die soziale Segregierung der Bildungssysteme in Argentinien wie auch im Rest Lateinamerikas zunahm:

*„The progressive movement was contested by conservatives, resulting in the segregation of educational institutions as disadvantaged groups gained access and in neglect of the quality of education in institutions serving disadvantaged groups (Reimers 2003 : 443)“.*

---

<sup>97</sup> Diese Strömung –die in der Darstellung des Bildungsforschers Fernando Reimers (2003) lediglich dem konservativem Pol zugerechnet und untergeordnet wird– erfuhr im Kontext wachsender Unabhängigkeit Lateinamerikas Aufwind, und vertrat sozial und wirtschaftlich eher liberal orientierte Ideale, wenngleich diese auch nationalistischer Natur waren und viele inhaltliche und politische Berührungspunkte mit dem konservativen Lager aufwiesen. In der Bildung dominierten Diskurse, die Bildungsexpansion im Sinne der Nationenbildung legitimierten (‚Erziehung zum Staatsbürger‘) und stärker mit fortschrittsoptimistischen wirtschaftlichen Leitvorstellungen angereichert wurden. Charakteristisch für diese Strömung wurde etwa seit der zweiten Hälfte des 20. Jhrdts. ein ökonomistischer Bildungsdiskurs. Dieser Diskurs vollzog sich einerseits vor dem Hintergrund aufkommender Humankapitaltheorien und verbundener neoliberaler Strömungen und andererseits vor dem Hintergrund eines wachsenden industriellen Modernisierungsdrucks für die lateinamerikanischen Volkswirtschaften und einem gewachsenem politischen Einfluss und Teilhabeforderungen der Arbeiterschaft. Bildung und ihre politische Gestaltung wurde aus dieser Haltung zunehmend volkswirtschaftlich legitimiert und sollte vornehmlich auf die Bedarfe einflussreicher Wirtschaftszweige abgestimmt sein. Im Verlauf der wirtschaftlichen Engpässe der Region sollten dementsprechend auch Finanzierung und Administration all jener der Grundbildung nachgelagerten Bildungsstufen außerhalb der Verantwortlichkeit des Nationalstaates verortet werden und stärker der Sphäre privater institutioneller bzw. individuellen Bemühungen und Entscheidungen überlassen werden. Im Bereich der Finanzierung wurde für eine effizientere Verwendung vorhandener statt einer Erhöhung von Bildungsmitteln argumentiert (Reimers 2003: 444, Spitta 2002, Puiggrós 1999).

Die Auseinandersetzungen haben, im Gegensatz zu einigen ‚zentrischen‘ Weltregionen, die über stärker ausgebildete zivilgesellschaftlich-demokratische Regulationsmechanismen verfügen und deren Volkswirtschaften an anderen Strategien ausgerichtet sind, im Kontext der allgemein krisenhaften politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen der Region Lateinamerika, bis heute insgesamt nur relativ wenig an der sozialen Ungleichheit der Bildungsstrukturen und an der regierungspolitischen Instrumentalisierung der Bildungsforschungsstrukturen ändern können (Reimers 1997; 2003) (siehe auch Abschnitt zur ‚Bildungsforschung‘).

### **3.1.2 Phasen der argentinischen Bildungspolitik und -diskurse: ‚Bildung‘ im Spannungsfeld von Macht, Modernisierung und Demokratieentwicklung**

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurde ‚Bildung‘ und ihre gesellschaftlich- institutionelle Ausbreitung von den herrschenden politischen und wirtschaftlichen Eliten Argentiniens zunehmend aufgrund ihrer moralisch-politischen Disziplinierungs- bzw. Sozialisierungsfunktion geschätzt, um die massiven Einwanderströme zu ‚zivilisieren‘ und zu ‚Bürgern zu erziehen‘ und für die volkswirtschaftlichen Wachstumsprojekte der jeweiligen Eliten zu prädispositionieren<sup>98</sup>.

Wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angeschnitten, oszillierten die Diskurse und Maßnahmen argentinischer Bildungspolitik im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert zwischen ambivalenten Polen: So war es zum einen das Bild des politisch zivilisierbaren ‚Populus‘, des Volkssouveräns, der Anrecht auf Grundbildung und Mündigkeit im Sinne des Allgemeinwohls besaß und zum anderen der ‚barbarische Plebs‘, der sich undankbar gegen das paternale Wohlwollen der staatlichen Autorität und Bildungsdisziplin wandte und dessen ‚angeborene‘ Minderbegabung weiterführende Bildung nur bedingt ‚verdiente‘ (Lionetti et al 2006)<sup>99</sup>.

Der Gegensatz zwischen erweiterten individuellen und ökonomischen Freiheiten einerseits und der deutlichen Begrenzung politischer Freiheiten und Partizipation der Einwanderer bzw. breiter Bevölkerungsschichten war für Lateinamerika und mithin für das feudalistisch-oligarche Argentinien der Jahrhundertwende und der Folgejahrzehnte kennzeichnend und in Grundzügen bis heute relevant (Botana 1994).

---

<sup>98</sup> *Indigene Bevölkerungsgruppen blieben in Argentinien, wie in den meisten übrigen Ländern der Region, allerdings effektiv bis weit in das 20. Jahrhundert von institutioneller Bildung ausgeschlossen und gehören noch heute zu den am stärksten von Bildungsungleichheit betroffenen Gruppen, wie die Strukturen in Brasilien oder Bolivien besonders drastisch vor Augen führen.*

<sup>99</sup> *Die rhetorischen Figuren des mit der ersten bedeutsamen Bildungsreform Argentiniens befassten Präsidenten Sarmiento (1868-1874) spiegeln die beschriebene Ambivalenz: Auf der einen Seite tauchen in seinen Reden und Schriften Bilder der ‚unzivilisierten‘ und als bedrohlich beschriebenen Volksmassen auf, denen die ‚Barbarei‘ nur durch strenge Grundbildung ausgetrieben werden könne und auf der anderen Seite das Bild des ‚Plebs‘, des Volkssouveräns, der die ‚voluntad general‘ repräsentiert und dem der Staat dienen sollte. (Lionetti et al 2006:12;18). Der Vertrag staatlich garantierter Bildung galt freilich nur in eng gesetzten Grenzen. Solange sich das Gros der Bevölkerung „einfachen Ausbildungen mit Erwerbsfunktion“ zuwandte die ihm –so Präsident Sarmiento- helfen würden, die „Gefühle und Arbeitshaltungen gesunden“ zu lassen und von seiner „verbissene[n] Tendenz [..], Universitäten besuchen zu wollen“ abließ, schien die Durchsetzung der politischen und ökonomischen Interessen der Eliten in Staat und Wirtschaft gesichert (zit.n. Lionetti et al 2006 :12;18).*



Im 20. Jahrhundert wurde dem Bereich der ‚Bildung‘ von herrschenden Allianzen in Politik und Wirtschaft zunehmend Wert hinsichtlich der wirtschaftlichen Modernisierungs- und Wachstumsversprechen für die lateinamerikanischen Volkswirtschaften beigemessen.

Am Beispiel Argentiniens etwa zeigt sich, dass diese ökonomistisch-utilitaristisch geprägte Wertschätzung innerhalb der Politik und Teilen der Wirtschaft parallel zur Krise des Agrarmodells wuchs, die von einer Förderung der industriellen und dienstleistungsorientierten Wirtschaftsgrundlagen und der relativen Stärkung des Binnenmarktes seit den vierziger Jahren begleitet war (Puiggrós 1998).

Da allerdings mit der Zunahme von Bildung zugleich eine wichtige (wenn auch nicht die einzige) Voraussetzung für politischen (Gegen)Druck und eine kritische, politisch organisationsfähigere Zivilgesellschaft gegeben ist, repräsentieren Veränderungen der Bildungsstrukturen potenzielle Bedrohungen der herrschenden politischen Agenda und für konsolidierte Machtstrukturen.

Man fürchtete in den Kuppeln politischer und wirtschaftlicher Macht Lateinamerikas, mit wachsender Bildungsbeteiligung, nicht zuletzt auch auf wachsende politische und ökonomische Teilhabeansprüche der Bevölkerung stärker und anders als bisher antworten zu müssen. Die mit der relativen Öffnung des Bildungsfeldes und Veränderungen anderer gesellschaftlicher Bereiche verbundenen Emanzipationsbewegungen in Lateinamerika wurden nicht zuletzt deshalb immer wieder auf brutale Weise von autoritären Militärregimen zurückgedrängt und selbst von demokratisch legitimierten Regierungen – je nach politisch-wirtschaftlicher Interessenlage – durch sublimere Maßnahmen nachhaltig behindert und eingegrenzt. So erschien es bspw. der politisch einflussreichen Agraroligarchie Argentiniens traditionell zweckdienlicher, gering bis mittelmäßig ausgebildete und anspruchslose Landarbeiter aus einfachen wirtschaftlich-sozialen Schichten Europas anzuwerben und in quasi feudalen Verhältnissen zu beschäftigen. Modernisierungen und entsprechende Investitionen (in Personalqualifikation etc.) und entsprechende Produktivitätszuwächse schienen im Kontext der Weltwirtschaft und der nationalen Agrarpolitik der Regierungen und der Wahrnehmung von Gesellschaftsordnung für diesen Sektor wenig attraktiv (Spitta 2002, Tedesco 1970, Boris/Tittor 2006).

Um dann die in der zweiten Hälfte des XX. Jahrhunderts zunehmende Ausbreitung ihrer Aktivitäten auf Finanzen und Handel hinreichend personell abzusichern, konnte sich die Agraroligarchie Argentiniens auf familiär-freundschaftliche und politische Netze stützen und auf Fachkräfte in der Hauptstadt zurückgreifen. Die politische Unterstützung einer Bildungsexpansion schien diesen Gruppen auch in dieser Epoche mithin insgesamt wenig vorteilhaft.

Für die sich ausdifferenzierenden industriellen Zweige der Bourgeoisie Argentiniens hingegen wurde die Existenz (semi)qualifizierter Fachkräfte und eine entsprechende Förderung durch Bildungspolitik während entsprechender industrieller wirtschaftlicher Wachstumsphasen relevant (d. h. in der Vor- und Nachkriegszeit und bis 1955).

Diese Interessen wurden nicht zuletzt durch die Bildungsreformen Peróns mit Schwerpunkt in technischer Ausbildung und durch die Politik ökonomisch und politisch konformierter Bildungsöffnung seiner Nachfolger bis etwa Ende der sechziger Jahre weitgehend befriedet.

Im Kontext nachlassenden wirtschaftlichen Wachstums und Des-Industrialisierungspolitik ließen allerdings auch Interesse und politische Unterstützung seitens der argentinischen Industrie und Regierungseliten für Ausweitung und Anhebung des Bildungsniveaus auf breiter gesellschaftlicher Ebene nach (s. Abschnitt zu Argentinien).

Offen autoritäre, repressive Regime drängten in Argentinien und in anderen Zonen der Region Bildung und ihre gesellschaftliche Partizipation dann etwa ab Ende der sechziger Jahre und von 1976-1983 schonungslos in politisch konformierte Rahmen.

Seit den achtziger, spätestens aber seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts flossen, im Kontext der (Re) Demokratisierungsversuche und angesichts anhaltender Armut und Wirtschaftskrisen sowie vor dem Druck der Finanzierung von Bildungs- und Wirtschaftsreformen durch internationale Geldgeber stärker rhetorische Figuren der ‚Bildungsarmut‘, ‚Bildung zur Bekämpfung der Armut und Stärkung der Demokratie‘ und der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ in Absichtserklärungen und Programme der Regierungen Lateinamerikas ein.

Sozial chanceneffektiv gehen die Politiken allerdings auch im ausgehenden 20. und im 21. Jahrhundert selten über assistentialistische und punktuelle Verbesserung rudimentärer Aspekte der Primar- und dann der Sekundarbildung für die sogen. ‚Pobres‘ (d. h. strukturell ‚Arme‘ und in vielfältiger Weise exkludierte Gruppen) hinaus (z. B. in Form von Alphabetisierungsprogrammen, Schulsanierungen, Schulspeisungen und Lehrmittelzuschüssen) und wiederholten damit materialistisch basierte Modelle, die bereits im Zuge der ‚War on Poverty‘ Bildungsbemühungen in den USA der 60er und 70er Jahre weitgehend versagt hatten und dennoch für Lateinamerika Anwendung fanden

Trotz beträchtlicher, sukzessiver Ausdehnung der Schülerzahlen in den späten sechziger, siebziger und vor allem in den achtziger Jahren, blieb das Schülerwachstum in Argentinien wie in vielen Zonen Lateinamerikas weitgehend im Primarschulbereich konzentriert und weist bis heute in dieser und anderen Bildungsstufen chronisch hohe Wiederholungsraten und Abbruchquoten auf.

Aspekte der Bildungseffizienz, der Bildungsqualität und Bildungsprozesse sowie sozial differenzierende Perspektiven der Bildungsbeteiligung wurden und werden bis heute von dem kleinen Zirkel entscheidender Akteure in Regierungsstellen und ihren demografischen Instituten sowie der medialen Öffentlichkeit Lateinamerikas kaum thematisiert (Reimers 2003 : 445).

Insgesamt lassen sich die Bildungspolitiken der 1980er und 1990er Jahre als recht erfolglose Versuche bezeichnen, „more of the same“ anzustrengen. Traditionelle Strategien der Bildungspolitik werden in diesem Zeitraum reproduziert und Bildungsausgaben, unabhängig von massiven internationalen Fördergeldern, wachsenden Schülerzahlen und sich verändernder Bildungsbedarfe und wirtschaftlicher Wachstumsphasen relativ unverändert niedrig gehalten und -im Fall der gesamten Region Lateinamerika- im Schnitt von 1980 bis 1990 sogar um 0,49 % anteilig am BSP zu reduzieren (Reimers 1997: 11; 14).

Argentinien, im Zeichen neoliberaler Regressionsstrategie zum Rohstoffproduzenten, zeichnet sich dabei seit den 90er Jahren nicht nur durch regional eher unterdurchschnittliche Bildungsausgaben, sondern auch durch einen chronischen Tiefstand der Forschungs- & Entwicklungsausgaben aus (Chudnovsky /López 2005, UNESCO 2005).

Die Chancen für Eintritt und Abschluss der sekundären und akademischen Bildungsstufen haben sich in Lateinamerika und Argentinien zwar in bestimmten historischen Phasen erweitert, blieben aber sozialstrukturell insgesamt weitgehend konserviert und zeigen seit Ende der 90er Jahre wieder deutliche Schließungstendenzen.

Formale Bildungsinclusion und Bildungsexpansion sind in Argentinien und in Lateinamerika typischerweise mit effektiver Bildungsexklusion verknüpft (manifest in sozial ungleich verteilter Bildungseffizienz und Bildungsqualität und in ungleicher Wertigkeiten im nachgelagerten Beschäftigungsmarkt).

Auch aktuell, nach Jahrzehnten öffentlicher Bildungsdiskurse und vermeintlich struktureffektiver Finanzierungs- und Reformprogramme mit internationaler Unterstützung, ist Lateinamerika nicht nur jene Weltregion mit den stärksten Einkommensgefällen, sondern auch Spitzenreiter im Feld der sozialen Bildungsdisparitäten.

### 3.1.3 Bildungsforschung in Argentinien und Lateinamerika: Spiegel und Instrument zur Konservierung sozialer Verhältnisse

*„To sum up, the practice of evaluation in Latin America has been shaped by institutional rules that reflect State dominance and elitism; it has also been shaped by the struggle between two competing education projects, one exclusionary and one inclusive (Reimers 2003 : 461)“.*

Die Entwicklung der Bildungsforschung in Lateinamerika reflektiert die zuvor skizzierten Strukturen der Bildungspolitik und verdeutlicht mithin die Notwendigkeit, offizielle Bildungsdaten regierungsnaher Institutionen einer kritischen Überprüfung und Triangulierung durch alternative Datenquellen zu unterziehen.

Die Strukturen der Bildungsforschung und Bildungsevaluierung in Lateinamerika reflektieren und befördern die für die Region charakteristische, politisch relativ offene Zurückdrängung pluraler, machtkritischer und regierungsunabhängiger Kräfte. Die selektive Förderung und Einbindung bzw. Zurückdrängung bestimmter Einrichtungen und Arbeiten zur Bildungsforschung durch die Regierungsstellen entspricht dabei weitgehend dem vorherrschenden Stil politischer Informationsbehandlung und Entscheidungsfindung in der Region (Reimers 2003 ).

Weitgehend regierungsunabhängige multilaterale und nationale Forschungseinrichtungen wie FLACSO, SITEAL, IIEP, CIPPEC, LLECE, CLACSO, CEPAL, REDUC leisten hierfür in Lateinamerika einen wichtigen, wenn auch nicht widerspruchs- oder politisch standpunktfreien Beitrag<sup>100</sup>.

Dabei sind es keineswegs nur Militärdiktaturen, sondern auch demokratisch legitimierte Regierungen unterschiedlicher Couleur, die Forschungsperspektiven und Ergebnisse zu Bildung im Sinne ihrer sozialen und wirtschaftlichen Agenda durch Kontrolle und Repression von Medien und Universitäten und durch Gefälligkeitsforschung bis heute zu ihrem Vorteil beeinflussen (Reimers 2003, Reimers / McGinn 1997, Ferrer und Arregui 2003).

*„Paradoxically, some of the patterns of secrecy in State decision making were maintained as democratic regimes and more competitive politics replaced military rule. Experiments to engage a wide range of stakeholders in the discussion of education policy were generally resisted by senior government officials. This includes resistance to very basic practices common in a research community, such as disseminating a research report (Reimers 2003: 450).*

---

<sup>100</sup> Dupas (2005) weist in diesem Zusammenhang auf die Studien der UNO zugehörigen Organisationen zu Sozialstrukturentwicklungen in Lateinamerika hin, die seit den 1990er Jahren zunehmend mit ‚politisch neutralen‘ Sozialkategorien arbeiten (Einkommenklassen, Berufsstatus). Macht- und ungleichheitskritische Konzepte wie das der ‚sozialen Klasse‘ werden kaum eingesetzt.

Massive Repressionen, inklusive Schließungen von kritischen öffentlichen Forschungseinrichtungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (insbesondere in Argentinien, Chile und Peru), verzerrte Datengrundlagen regierungsfinanzierter Forschung, gezielter Ausbau der Bildungsprivatisierung im universitären Bereich sowie die seit den 1990er Jahren zunehmende personelle Vermischung zwischen Regierungskreisen und akademischen Expertenkreisen haben nicht nur zur Ver- und Aberkennung bildungsbezogener Problemlagen der Bevölkerung seitens der Regierungsverantwortlichen und internationaler Organisationen geführt, sondern auch zum Rückzug intellektueller, pädagogischer und sonstiger kritischer Kräfte des Bildungssektors auf Polemisierung, innerer oder äußerer Exilierung und Kooperation mit den Eliten (Reimers 2003:444; 453).

Dominierten während der 50er und 60er Jahre in Lateinamerika quantitativ angelegte Studien zur Bildungsbeteiligung, die der administrativen Planung und Steuerung der Ausweitung der Schullassistenten dienen sollten (und im Zuge der aufkommenden Humankapitaltheorien dem übergeordneten Ziel ökonomischer Entwicklung), so wurden seit den 1970er Jahren in einigen wenigen Ländern erstmals Perspektiven eingeführt, die Bildungsbeteiligungsstrukturen nach sozio-ökonomischen Gruppen aufschlüsselten, um die Phänomene des frühzeitigen Abbruchs und der Wiederholungsraten sozial differenzieren zu können. Die Studien blieben allerdings deskriptiver Natur und die Entwicklung und Diffusion breitenwirksamer, regierungsunabhängiger kritischer Erklärungsansätze wurde politisch offen behindert. Die effektive Bearbeitung dieser Themen wurde in Ländern mit Militärdiktaturen jahrelang fast vollständig eingeschränkt bzw. manipuliert und konnte auch in nachfolgenden Demokratisierungsphasen nur recht begrenzt ‚nachgeholt‘ werden<sup>101</sup>.

Am Beispiel Argentiniens zeigt sich (wenngleich sich die Bildungsdiskurse, Forschungen und Politik im Argentinien der 1980er Jahre unter Alfonsín intensiv um eine ‚Re-Demokratisierung‘ der Gesellschaft bemüht zeigten), dass Aspekte sozialer Ungleichheit zugunsten der Bearbeitung abstrakter bildungs-humanistischer und liberaler staats-theoretischer Perspektiven sehr bald in den Hintergrund rückten.

Die Ungleichheitsdiskurse konnten sich hier -wie insgesamt in der Region (Weiss 1998, Reimers 2003)- in einem zunehmend krisenhafter werdenden wirtschaftlichen Kontext und aufkommenden Effizienz- und Effektivitätsideologien der Bildung nur bedingt Gehör und Forschungsräume verschaffen (Puiggrós 1999).

---

<sup>101</sup> *Chiles Militärregime bspw. missbrauchte während der 1980er Jahre die Bildungsevaluierungen um die Privatisierung des Schulsystems voranzutreiben. Verallgemeinernd wurden Kompetenzschwächen von Schülern öffentlicher Schulen postuliert, ohne soziale Unterschiede und Ungleichheiten in die politische Analyse einzubeziehen.*

In den 1990er Jahren, vor dem Hintergrund der anhaltenden strukturellen Krise vieler lateinamerikanischer Wirtschaften wurden dann vielerorts die Reformbemühungen im Bildungsbereich verstärkt und begleitende Evaluierungsforschung durch Nationalregierungen und multilaterale Organisationen betrieben (Ferrer und Arregui 2003 : 10).

Trotz politischer Absichtserklärungen der Regierungen und multilateraler Organisationen und deutlicher empirischer Hinweise, die gegen Ende der 1990er Jahre keine wesentliche Reduktion der Bildungsungleichheit in der Region signalisierten (speziell für die Teilhabe und Effizienz im sekundären und tertiären Bereich und der Verwertbarkeit der Titel auf Arbeitsmärkten) existieren bis heute in Lateinamerika recht wenige Studien, die sich dezidiert dem Thema der sozialen Ungleichheit im Bildungssektor widmen (Reimers 2003: 452f, Rojas/Esquivel 1998).

So erhielten in Argentinien erst kürzlich -etwa seit der Jahrtausendwende- nach Ende der neoliberalen Regierungszeit Menems und des Intermezzos seines Opponenten De la Rúa, einzelne Studien zur Realität sozial segregierter Bildungsqualität und verbundener Prozesse Einzug in die argentinische akademische Bildungsforschungslandschaft und Medien, die in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt werden (z. B. Cervini 2003, 2004, Tiramonti 2002, Kessler 2002).

Die jahrzehntelange finanzielle, personelle und administrative Schwächung der Lehre und Forschung an öffentlichen Universitäten und ein wachsender privater universitärer Sektor ohne Tradition und Interesse an kritischer Sozialforschung tragen zur allgemeinen Problematik der Situation in Argentinien und Lateinamerika bei.

Ferrer und Arregui (2003) bemerken zusammenfassend in ihren kritischen Arbeiten zur Analyse lateinamerikanischer und anderer nationaler und internationaler Evaluierungssysteme<sup>102</sup>, dass die inhaltlichen und methodologischen Ausgestaltungen sowie die Implementierung und politischen Interpretationen der Studien nach wie vor von „neoliberaler Orthodoxie“ (i.S. Ball 1998) geprägt sind und somit auch künftig kaum zur offenen Diskussion und Reduktion sozialer Ungleichheiten und zu einer allgemeinen Verbesserung der Bildung in der Region beitragen werden können. Bildungsqualität werde, so die AutorInnen abschließend, von den jeweiligen nationalen Evaluierungsstudien noch immer überwiegend an Parametern der Bildungseffizienz und an ökonomischer Wirtschaftlichkeit gemessen.

---

<sup>102</sup> Ferrer/Arregui 2003 beschreiben die Implementation und die politischen Folgen der Studien, u.a. der OREALC-Studie (der UNESCO für Lateinamerika) und der PISA-Studien (OECD) in Argentinien, Chile, Kolumbien, Cuba, USA, Mexiko, Peru, Uruguay. URL: [www.preal.org](http://www.preal.org)

Reformen der Bildungsinhalte und Bildungsprozesse werden auf einseitig ökonomische, vermeintlich arbeitsmarktpolitische Erfordernisse ausgerichtet und kaum an den ungleichen sozialen Start- und Begleitbedingungen der SchülerInnen.

Die Verantwortlichkeit für die effektive Unterstützung, Qualität und Erfolg der Bildung jedoch werde von den Studien jedoch zumeist an die Familien bzw. Lernenden selbst zurückgegeben (ebd.).

*„ The assessment systems have thus, by virtue of what they have done and failed to do, been more supportive of conservatism than of the progressive alternative both in their purpose and in how they implemented utilization of the results (Reimers 2003: 453)“.*

### **3.1.3.1 Argentinien im Kontext der Bildungsevaluierung**

Die Behandlung der multilateralen und nationalen Bildungsevaluierung durch die Menemsche Regierungsmannschaft veranschaulicht die zuvor beschriebenen problematischen Strukturen und Prozesse in Argentinien:

Die 1997 von der UNESCO (LLECE) panlateinamerikanisch durchgeführte Evaluierung der mathematischen und sprachlichen Kompetenzen wurde nach Aussagen interner Beobachter der Einrichtung zum einen „minimal“ im argentinischen Bildungsministerium rezipiert (Ferrer / Arregui 2003:16).

Von Ministeriumsvertretern der Regierung Menem wurden offiziell darüber hinaus, so Ferrer und Arregui, vielmehr Bedenken geäußert, in einer erneuten internationalen Vergleichsstudie (wie etwa der TIMSS-Evaluierung) „ungerechtfertigterweise“ schlecht abzuschneiden und damit „falsche Signale an das Ausland“ zu senden. Man beließ es mit der LLECE folglich bei einer Pilotstudie und beschränkte sich mit Ausnahme der wenig vorteilhaften PISA Pilotstudie in der Folge auf eigene, politisch kontrollierte nationale Bildungsforschung (Ferrer/Arregui 2003 : 28).

Der LLCE-Kurzbericht der Unesco-Evaluierungsstelle sprach Argentinien SchülerInnen –zumindest innerhalb des allgemein niedrigen lateinamerikanischen Niveaus- insgesamt durchaus positive Kompetenzprofile zu, wies aber auch relativ deutlich auf soziale, regionale und administrationsbezogene Disparitäten (v. a. privat vs. öffentlicher Bildungssektor) hin.

Der 1997er Untersuchungsbericht wurde vom argentinischen Erziehungsministerium aufgrund wiederholter Nachfrage der Presse erst 1999 kommentarlos an die Öffentlichkeit weitergeleitet<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Argentinien lag 1998 im lateinamerikanischen Vergleich über dem Durchschnitt und in der Gruppe mit den besten Ergebnissen in Mathematik und Lesekompetenz der SchülerInnen (3+4. Klasse) (mit Cuba als Spitzenreiter und Chile, Brasilien). Jedoch zeigten sich stärker ausgeprägte Kompetenzgefälle in Argentinien als in den

Ferrer und Arregui (2003) weisen darauf hin, dass die verantwortlichen argentinischen administrativen Eliten zum Regierungswechsel 1999 vom bildungspolitischen Feld fast ausnahmslos in einflussreiche akademische Felder überwechselten (ebd. :16).

Ähnlich diskretiv wie die Reaktionen auf die UNESCO LLECE und die TIMSS-Studien war auch der Umgang mit der in Argentinien 2000/01 unter De la Rúa durchgeführten PISA Studie. Die wenig vorteilhaften Ergebnisse der Untersuchung (siehe Abschnitt Bildungsqualität Argentinien) wurde mit knapp dreijähriger Verzögerung vom Ministerium online veröffentlicht.

Die Untersuchung basiert auf Erhebungen, die im November 2000 (Pilotstudie) bzw. 2001 in Argentinien durchgeführt wurden. Fasce, der nationale Koordinator der PISA Studie merkt hierzu an, dass die Größe der Stichprobe nicht ausreichend gewesen sei, um verlässliche Aussagen zu regionalen Disparitäten oder über einzelne Schulformen zu generieren, nennt aber keine Gründe die einer ausreichenden Abdeckung im Wege gestanden haben. Die Studie, so Fasce, ermögliche daher lediglich Aussagen zu einem recht allgemeinen, nationalen Bildungspanorama Argentiniens (DINIECE 2004 : 10).

Die Ergebnisse der PISA-Studie werden in den folgenden Abschnitten näher vorgestellt.



### 3.2 Zentrale Dimensionen der Bildungsungleichheit im lateinamerikanischen Raum

Für die nachfolgende Analyse bildungsbezogener Ungleichheit werden für den zu untersuchenden Raum Buenos Aires bzw. Argentinien daher insbesondere folgende Dimensionen und Aspekte in Betracht gezogen

<sup>104</sup>·

#### Bildungsbeteiligung und Bildungseffizienz:

In Argentinien wie in Lateinamerika im Allgemeinen ist es auch heute noch immer die Primarstufe, die eine bedeutsame Bildungshürde für viele Kinder darstellt. Dabei ist es ‚dank‘ umfassender Bildungs-offensiven immer weniger der formale Schuleintritt, sondern vielmehr die sogenannte ‚Bildungs-effizienz‘, d. h. *Dauer und Abschluss der Grundbildung*, die sich als problematisch erweist.

Parallel hierzu, insbesondere in jenen Ländern mit relativ starker Bildungsexpansion seit den 1980er und 1990er Jahren (wie z. B. in Argentinien, Chile), rücken aber auch die Beteiligungsstrukturen an sekundärer und akademischer Bildung in zunehmendem Maße in das Blickfeld, da sich auch hier für traditionell benachteiligte soziale Gruppen entscheidende Zugangs-, Versetzungs- und Graduierungshürden halten.

Es ist hierbei zu beachten, dass die Länder Lateinamerikas untereinander -aber auch jedes für sich- im ‚Inneren‘ beachtliche regionale und soziale Gefälle aufweisen: Lag die Rate der GrundschulabsolventInnen 2002 unter 25-29 jährigen Erwachsenen aus dem oberen Einkommensquintil in Buenos Aires bei rund 75 %, so waren es nur rund 17 % bei Kindern aus den unterem Quintil. Wirken diese Zahlen dramatisch, so relativieren sie sich dennoch angesichts der Strukturen in Brasilien, Guatemala, Honduras, Mexiko, El Salvador, Costa Rica, Uruguay oder Nicaragua. Hier sind es auch heute nur zwischen 3 % und 8 % aller Kinder aus dem bereits unterprivilegierten Fünftel, die ihre Grundschule abschließen können (ECLAC 2004:160).

#### Bildungsqualität

Die sozial disparate *Qualität* der Lernkontexte ist ein institutionell und sozialstrukturell tief verankertes, aber für Lateinamerika erst seit kurzer Zeit politisch, medial und akademisch thematisiertes Problem. Die ausgesprochen starke sozio-kulturelle, sozio-ökonomische und regionale Segregation der Bildungsqualität relativiert die Mythen wachsender Bildungsinklusio n der sechziger, siebziger und achtziger Jahre für den lateinamerikanischen Raum und weist die jüngeren politischen Maßnahmen und Be-teuerungen neoliberal-technokratischer Bildungsreformen der 90er Jahre empirisch in ihre Schranken. Die sozial fragmentierten Bildungserfahrungen, die ‚experiencias fragmentadas (Kessler 2002)‘ stellen Millionen von Kindern und Jugendlichen, ihre Familien, PädagogInnen und Institutionen in Argentinien und in anderen lateinamerikanischen Ländern mit formaler, vermeintlicher ‚Bildungsöffnung‘ vor ausgeprägte und vor allem langfristig wirksame Probleme, die nicht nur die Erwerbschancen der Be-

<sup>104</sup> Für den lateinamerikanischen Raum, siehe auch die Vorschläge Fernando Reimers 2003 :3f

troffenen, sondern auch Bereiche wie Mediennutzung, politische Partizipation, Gesundheitsvorsorge betreffen und mithin problematisch sind für die generelle Stärkung von Demokratie und kritischer Zivilgesellschaften in Lateinamerika.

So zeigte die Pisa-Pilotstudie 2001 beispielsweise, dass der alltagspraktisch relevante Illiterismus in Argentinien, der ‚funktionale Analphabetismus‘ also, ein anhaltendes und deutlich sozial strukturiertes Problem trotz Schulbesuch darstellt (siehe folgende Abschnitte). In keinem anderen Land der PISA-Pilotstudie waren zudem die Kompetenzgräben zwischen den Besten und Schwächsten der untersuchten Kohorten in diesem Kompetenzbereich so ausgeprägt wie in Argentinien.

#### Institutionelle soziale Schließungsmechanismen

Ursächlich mit der sozialen Polarisierung der Gesellschaft und der ungleichen Bildungsqualität und -effizienz verbunden ist, wie bereits angedeutet, die institutionelle, sozio-geografische Segregation in vielen Regionen Lateinamerikas.

SchülerInnen und StudentInnen mit ähnlichen familiären kulturellen, symbolischen und ökonomischen Startkapitalien und Lehrkräfte finden sich in ähnlichen öffentlichen und privaten Einrichtungen wieder und reflektieren und verstärken, im Kontext gescheiterter Kompensationspolitik der Bildungsreformen, sozial determinierte ähnliche vor- bzw. nachteilhafte Bildungsbedingungen und -ergebnisse.

Die charakteristischen Lern- und Interaktionserfahrungen argentinischer Jugendlicher stellen sich daher zu Beginn des 21. Jahrhunderts als nach sozio-kultureller und ökonomischer Herkunft sowie nach sozio-geographischer Zone stark segregierte ‚Bildungsinself‘ dar (Kessler 2002, Tiramonti et al 2004).

#### Familiäre Unterstützung und sozialer Kontext

Wenngleich Privathaushalte bzw. Familien in Argentinien und Lateinamerika sich seit Jahrzehnten um die Unterstützung der Bildung ihrer Kinder in unterschiedlicher Form und aus ungleichen kulturellen und ökonomischen Vorbedingungen heraus bemühen und sich besten Bildungserfolg für ihre Kinder wünschen, ist das objektive Unterstützungsvermögen der Familien und der Bildungseinrichtungen (z. B. finanzielle, pädagogische, inhaltliche Unterstützung) dennoch höchst ungleich verteilt und wirksam.

Wie nachfolgende Abschnitte verdeutlichen, ist zum einen die öffentliche oder privatwirtschaftliche ökonomische Unterstützung der Bildungsanstrengungen unterprivilegierter Familien (z. B. in Form von Stipendien) verschwindend gering. Zum anderen werden Interesse und die Bemühungen unterprivilegierter Familien von den Bildungseinrichtungen stärker als jene der gesellschaftlichen Mitte ver- und aberkannt. Dies nicht zuletzt deshalb, weil sie geringere kulturelle ‚Passung‘ bzw. Schnittflächen mit den von den Institutionen offen oder implizit geforderten Bildungsstilen, -inhalten und Ausmaß familiärer Bildungsunterstützung aufweisen. Die mangelnde kulturelle Pluralisierung der Bildungseinrichtungen stellt, wie die eigene empirische Exploration zeigen wird, gerade für diese Milieus eine bedeutsame Hürde für die Veränderung benachteiligender Bildungsstrukturen dar.

### Grundzüge der Bildungs-, Sozial und Wirtschaftspolitik

In Argentinien herrscht wie im Rest Lateinamerikas mangelnde Ausrichtung der Bildungspolitik auf die nachhaltig chancenrelevante Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher vor. Reimers stellt im Rahmen seiner Länder vergleichenden Analyse fest, dass die Politiken der Region zwar auf eine absolute Verbesserung der Bildungsbedingungen der ‚Armen‘ (‚Pobres‘) abzielten, allerdings nicht das Ziel verfolgten, *relative Bildungsungleichheit effektiv zu reduzieren* (Reimers 2003 : 7).

Die Bildungspolitik in Argentinien und der Region, daran erinnern die offenkundigen Diskrepanzen zwischen formalen Reformabsichten und ihren Ergebnissen allzu deutlich, ist nicht nur an ihren politischen Absichten, Normen und Maßnahmen zu messen, sondern muss sich letztlich an den kurz-, mittel- und langfristig Auswirkungen auf Lebensqualität beurteilen lassen und mithin an den sozialstrukturell bedeutsamen, sozial relativen vor- bzw. nachteiligen Auswirkungen der Bildungsteilhabe und Bildungsprozesse und an dem chanceneffektiven Wert der Bildungskredenzialien für unterschiedlich privilegierte soziale Gruppen.

Dies schließt die kritische Analyse des aktuellen und historischen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontexts des zu untersuchenden sozio-geografischen Raumes und der unterschiedlichen Strukturen objektiver Betroffenheit und subjektiver Verarbeitung der jeweiligen sozialen Gruppen in diesem sozialen Raum ein.

Die Qualität von Bildungspolitik muss sich u. a. auch an jenen Prozessen messen lassen, die für die Inklusion in das Feld der Wirtschaft und in nationale Arbeitsmärkte relevant sind sowie am Grad sozialer und politischer Informiertheit und Engagement der AbsoventInnen.

Das gilt auch umgekehrt: Die effektive soziale Qualität der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik muss sich an der Offenheit, der Integrations- und Förderfähigkeit neuer und alter Bildungskohorten und unterschiedlicher sozialer Bildungsgruppen und -Kompetenzprofile der Organisationen messen lassen.

Für die Analyse ‚Digitaler Ungleichheiten‘ von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind zudem die nationalen Strukturen der I&KT-Politik in Bildung und Öffentlichkeit zu bedenken.

### 3.3 Grundzüge der Wirtschaft, Politik Sozialstruktur und Bildung in Argentinien 1880-2006

Wie bereits erwähnt, sind die aktuellen Strukturen und Probleme des Bildungssektors Argentiniens mit der allgemeinen sozialen und politisch-historischen Entwicklung des Landes eng verbunden.

Die sozial stark segregierten Strukturen der Bildungsteilhabe, Bildungseffizienz und Bildungsqualität der Aktualität haben sich zwar unter den Reformen der Regierung Menem in den 90er Jahren strukturell offen konsolidiert, ihre Wurzeln lassen sich jedoch bis zur Entstehungsgeschichte des modernen Bildungssystems Argentiniens im ausgehenden 19. Jahrhundert zurückverfolgen und haben den Boden für die Einführung der problematischen menemschen Reformagenda vorbereitet.

Die formale Inkorporation traditionell bildungsferner Gruppen bei gleichzeitig geringem Bildungsnutzen für diese Gruppen beförderte keineswegs erst seit der Ägide Menems sozial disparate Bildungslandschaften.

Wie die folgenden Abschnitte zu sozio-ökonomischen und bildungsbezogenen Entwicklungslinien Argentiniens zeigen, waren u. a. assistentialistische Bildungsmaßnahmen nicht nur Kennzeichen der Bildungsreformen im ausgehenden 20. Jahrhundert, sondern bereits zum Jahrhundertwechsel und Folgejahrzehnten Mittel, unterprivilegierte Bevölkerungsschichten Argentiniens durch Gesundheitsvorsorge und Speisungen an die Einrichtungen zu binden ihnen gleichzeitig aber geringe Bildungsqualität und wenig chanceneffektive Bildungstitel anzubieten.

Im Gegensatz zu Ländern zentrischer Weltregionen, wo Bildungsforderungen der Zivilgesellschaften im 20. Jahrhundert stärker und weniger bruchhaft seitens der Politik stattgegeben wurden und ausgebaut werden konnten, stießen die Reformbemühungen in Argentinien und in Lateinamerika zwar auch auf politische Zugeständnisse, diese verblieben jedoch oftmals auf diskursiver und formal-legaler Ebene und wurden durch autoritäre Regime immer wieder beschnitten und zurückgesetzt.

Die Gründe für die Probleme der Bildungsreformen in Argentinien und Lateinamerika sind in endogenen *und* exogenen Faktoren zu suchen.

Die Bildungsstrukturen und Bildungsreformen Argentiniens entfalten sich nicht nur im Kontext politisch und sozio-ökonomisch anhaltend krisenhafter nationaler Rahmenbedingungen und internationaler Einflüsse, sondern auch vor dem Hintergrund ausgeprägten politischen Unwillens der ökonomisch, politisch und kirchlich einflussreichen nationalen Gruppen, sich pluralen politischen Verhandlungs- und Gestaltungsprozessen zu öffnen und Bildung nicht in erster Linie als staatliches Mittel zur Kontrolle sozialer Strukturen und Durchsetzung partikularer ökonomischer und politischer Projekte und medialer Inszenierungen zu gebrauchen (Rapoport 2008).

Angesichts sich strukturell stark ausbreitender Armut in Argentinien, einer dauerhaft geschwächten Zivilgesellschaft sowie klientelistischer und föderal schwacher Beziehungen zwischen argentinischem Nationalstaat und seinen Provinzen, konnte sich die Strukturen der Bildung –gemessen an den politischen Versprechen der Regierungsverantwortlichen- insbesondere im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts nur in sehr eng gesetzten Rahmen verändern. Diese Rahmen wurden seit den 80er Jahren nicht zuletzt auch durch Empfehlungen internationaler Organisationen konsolidiert, die assistentialistische Traditionen der Bildungspolitik und ungleiche Bildungschancen eher konservierten als reformierten.

Selbst progressiver dargestellte Reformprojekte, die versuchten, kritisch-bürgerrechtsbewegte und alternative pädagogische Strömungen in die Gestaltung der Reformvorhaben auf nationaler Ebene einzubinden, wie es bspw. unter Alfonsín im Zuge der post-diktatorischen Redemokratisierung der Fall war, blieben recht begrenzt und insgesamt erfolglos.

Die kritischen Stimmen konnten sich mittel- und langfristig innerhalb der fortbestehenden Machtgefüge und Altlasten der Postdiktaturphase, in deren Rahmen sich auch diese Vorhaben bewegten, politisch kaum Gehör verschaffen und kaum positive Wirkung entfalten.

### 3.3.1 Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1880-1929

Mit der Verabschiedung einer nationalen Verfassung (1853) und der föderalen Vereinigung der 24 Provinzen um 1860, die sich insgesamt über 3,7 Mio. qkm und 3.700 km Länge erstrecken, wurde von den politischen Eliten Argentiniens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Versuch unternommen, die opponierenden gesellschaftlichen Kräfte im Sinne der wirtschaftlich liberalen und sozial liberal-konservativen Nationalstaats zu befrieden und zu einen.

Hierfür mussten nicht nur konservative und liberale sowie monarchistische und republikanische Konfliktlinien, sondern auch konfligierende klerikale und laizistische und zentralistische, föderalistische und separatistische Kräfte im Land sowie die Interessen der Agrooligarchen als auch der Handelsbourgeoisie und nicht zuletzt eine Vielfalt europäischer Kulturen zusammengeführt werden<sup>105</sup>.

Die wirtschaftspolitische und sozialpolitische Einigung zwischen den Eliten der Hauptstadt und des Inlandes vollzog sich in dieser Phase auf Basis des Agroexportmodells für Argentinien, das bis zur Weltwirtschaftskrise 1929 dominant blieb und eine Phase größerer politischer Stabilität darstellt (Halperin Donghi 1991:374ff).

Zugleich beschreibt die Zeit des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts eine Phase, in der das Land ein beschleunigtes, wenngleich auch sozial begrenztes wirtschaftliches Wachstums erlebte.

Die gewaltvolle Verdrängung der Indigenas und die anschließende Privatisierung der fruchtbaren landwirtschaftlichen Flächen rund um Buenos Aires „schafften die eigentumsmassigen Voraussetzungen für eine kapitalistische Entwicklung der Landwirtschaft (Boris/Tittor 2006:10)“, die u. a. zu annähernd verzehnfachten Agroexport -Erlösen von 1875 bis 1929 führten (Bieber 1978: 204, zit. n. Boris/Tittor 2006:10)“.

Die ökonomisch liberal und kosmopolitisch orientierten Teile der Eliten, die die konservativen Gruppen kolonial-feudaler Prägung aus Klerus und Agrooligarchie in ihrer traditionellen Vorherrschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts politisch weitgehend abgelöst hatten, waren stärker an Freihandel und Weltmarkteinbindung Argentiniens interessiert und förderten in diesem Sinne die Immigration sowie einen zentralisierten, starken Nationalstaat.

---

<sup>105</sup> *Die Befriedung partikularer Interessen und Konfliktlinien zwischen politischen, ökonomischen und kulturellen Eliten Argentiniens gelang in dieser Phase nur unzureichend. Die politischen Beziehungen zum Gros der Gesellschaft waren und blieben weitgehend von elitistischen und autoritären Haltungen gekennzeichnet. Da auch in nachfolgenden Phasen die Eliten Argentiniens, wie im übrigen Lateinamerika, kaum gezwungen waren, ihre Bereitschaft und Fähigkeiten zur Förderung konsensualer und demokratischer Strukturen zu entwickeln, erwiesen sie sich –neben problematischen weltpolitischen und weltwirtschaftlichen exogenen Faktoren- im Verlauf des 20. Jahrhunderts als unzulänglich, stabile föderale, demokratische Republiken zu schaffen. Diese interne Problematik der Region beförderte im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung und wirtschaftlicher Modernisierung im 20. Jahrhundert wiederholt Stagnation und Krise und führte -über wechselnde politische Allianzen der herrschenden Gruppen hinweg- zur gewaltvollen Zurückdrängung oppositioneller Kräfte und Förderung sozialer Marginalisierung sozialhistorisch unterprivilegierter ethnischer, sozio-kultureller und beruflicher Gruppen in Lateinamerika.*

Mit dem in diesem Zeitabschnitt vorangetriebenem Ausbau der bürokratischen und administrativen Strukturen sollten die zentralen gesellschaftlichen Kräfte in den Feldern der Politik, des Rechts und der Wirtschaft der Zentralgewalt in Buenos Aires unterstellt werden und die Macht der lokalen agrooligarchischen und klerikalen Eliten in den vierundzwanzig Provinzen begrenzt werden (Boris 2001:18).

In die Periode von 1880-1920 fällt einerseits der Versuch der Konsolidierung der jungen, unruhigen und sehr heterogenen föderalen Republik, die parallel durch eine massive und rapide, von den nationalistisch- liberalen Eliten geförderte Immigration aus Europa expandierte.

Innerhalb von 25 Jahren (1870-1895) wuchs die Bevölkerungszahl um mehr als das Doppelte an (1,8 Mil. auf ca. 4 Mil.).

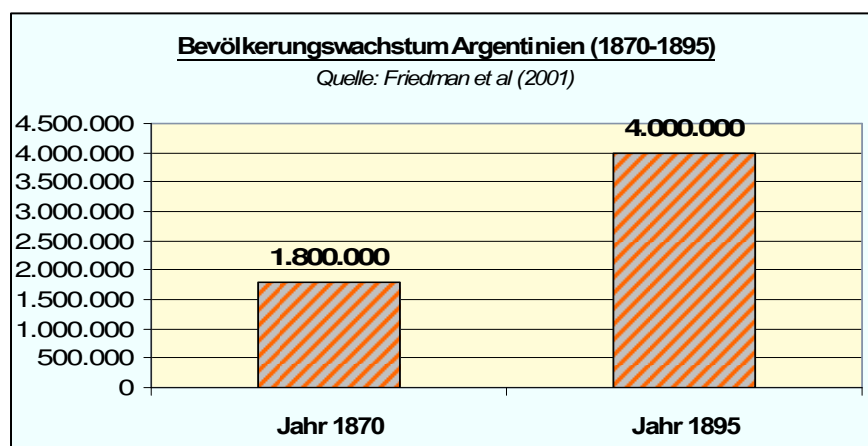


Abb. 5: Bevölkerungswachstum Argentinien (1870-1895)

Insbesondere Buenos Aires erlebte einen rasanten Bevölkerungszuwachs, dem die verhältnismäßig hohen Mieten der ‚conventillos‘, ärmliche urbane Auffangstätten für die einwandernden Massen, nur unter Mühen räumlich und hygienisch nachkamen.

Die Zahlen der Rückkehrer reflektieren die Schwierigkeiten: von über drei Millionen Immigranten im Zeitraum 1880-1910 blieben nur zwei Millionen im Land (Friedman et al 2001: 119).

In diesen Zeitraum fielen auch die ersten bedeutsamen sozialräumlichen Segregationsbewegungen innerhalb der Hauptstadt und der eng angrenzenden Gebiete (ebd.: 110): Im Zuge der massiven Einwanderung zogen sich die wohlhabenden Eliten aus dem Stadtkern in neu gebaute Villen im nördlichen Stadtrand zurück, die ihnen dennoch schnellen Zugang zum Zentrum und dessen Regierungsgebäuden, Unternehmenssitzen und exklusiven kulturellen Einrichtungen ermöglichte (Kaffees, Theater, Oper, etc.).

Die massive Einwanderungswelle, die im Zeitraum 1890 bis 1920 das Land erfasste, verblieb im Wesentlichen in den urbanen Gebieten - insbesondere in Buenos Aires- und bildete die demografische Basis für die argentinische Arbeiterklasse (Boris/Hiedl 1978 :36).

Lebten in Argentinien um 1869 nur etwa 28,6 % in (klein)städtischen Gebieten mit über 2000 Einwohnern, lag diese Rate im Jahr 1895 bei 37,4 % und 1914 bereits bei 52 % (Boris / Hiedl 1978 : 32).

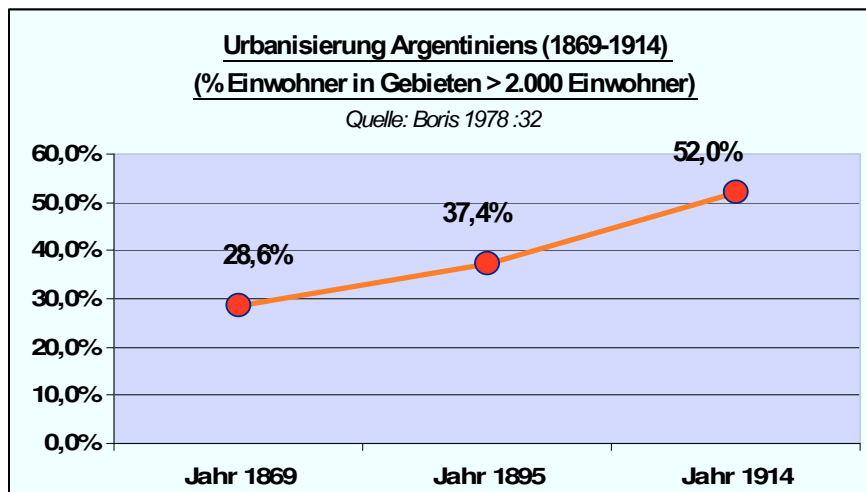


Abb.6: Urbanisierung Argentiniens (1869-1914)

Diese ‚späten‘ europäischen Einwanderer wiesen eine geringere Formalbildung und Qualifikationsprofile auf als die MigrantInnen der Periode 1850-1880 und des Vorzeitraums. Sie kamen als bereits handwerklich und kleingewerblich geschulte Näher, Schneider, Spinner, Weber, Schuster, Zimmerleute, Mauerer, etc. nach Argentinien und bildeten in den Folgejahrzehnten die Basis des (semi)urbanen Kleinbürgertums in gewerblich-industrieller Produktion, kleiner und mittlerer Dienstleistung und Handel sowie der Freiberuferschaft (Boris / Hiedl 1978: 36).

Viele der nachfolgenden Migranten der 19. Jahrhundertwende waren hingegen ungelernte Arbeiter aus Spanien und Italien, die sich zuvor in Europas im Umbruch begriffenen urbanen industriellen Zentren oder in der Landwirtschaft als Tagelöhner verdingt hatten. Ein immer geringer werdender Teil von ihnen konnte in Argentinien nach 1890 noch ein Stück Land bezahlen oder Beschäftigung in der ruralen landwirtschaftlichen Produktion in ruralen Gebieten erhalten.

Diese Gruppen fanden typischerweise in den mit dem Agrarsektor verbundenen Verarbeitungs- und Transportbereichen als Arbeiter Beschäftigung sowie in sekundären oder tertiären Wirtschaftsfeldern, die sich in urbanen und semi-urbanen Gebieten ihres neuen Heimatlandes im Zuge der Außenhandelsexpansion und des wachsenden Binnenmarktes angesiedelt hatten.



Die industrielle Agrarproduktion, Massengüterindustrie (Nahrung, Bekleidung, Möbel, etc.) sowie andere Bereiche - wie Infrastrukturausbau, Handel und Dienstleistungen- die an Import/Export oder den expandierenden Binnenmarkt geknüpft waren, nahmen seit der Jahrhundertwende bis zum ersten Weltkrieg eine wachsende Zahl an Arbeitskräften auf, während der Anteil nicht industrialisierter Agrararbeit abnahm (Boris / Hiedl 1978: 28).

Diese Entwicklungen machten die argentinische Volkswirtschaft im Massenkonsumbereich relativ unabhängig von Importen. Etwa 70-90 % des Bedarfs konnte vor dem ersten Weltkrieg durch die eigene Wirtschaft abgedeckt werden, es hatte sich eine erste nationale Industrieschicht für die Deckung des gewachsenen Bedarfs an Konsumgütern etabliert. Argentinien war im Wesentlichen nur auf die Einfuhr von Haushaltsgeräten, Textilien und Luxusgütern und Industriegütern (Chemie und Maschinen) angewiesen (Boris / Hiedl 1978: 28).

Die Reallöhne wuchsen in dieser Periode für breite Bevölkerungsschichten auf ein im lateinamerikanischen und sogar im europäischen Vergleich hohes Niveau an.

Es bildete sich in Argentinien daher im Land recht früh eine relativ breite industrielle (semi)urbane Arbeiterschaft heraus, die allerdings aufgrund der Produktionsstrukturen im mittleren und kleinen Gewerbe, in Transport und Verarbeitung der Agrarprodukte betrieblich und regional recht atomisiert blieb (Boris / Hiedl 1978 : 37). Der Nationalzensus von 1895 legt den Schluss nahe, dass bereits zu diesem Zeitpunkt über die Hälfte (54,5 %) aller Erwerbstätigen Argentiniens als Proletarier bzw. Halbproletarier gelten konnten, d. h., sie waren abhängig beschäftigt und übten vorwiegend manuelle Tätigkeiten aus (Ortiz 1955: 223f, zit.n. Boris / Hiedl 1978 : 36). 1914 waren etwa 27 % aller Erwerbstätigen im landwirtschaftlichen Bereich, aber bereits 38,5 % im gewerblichen Sektor beschäftigt (Boris / Hiedl 1978:36).

Auch die gesellschaftliche Mitte (Angestellte, Staatsbedienstete und Freiberufler) wuchs außerordentlich rapide in diesem Zeitraum. Verschiedene Schätzungen gehen für 1914 bereits von einem Anteil der Mittelschichten in den urbanen Gegenden Argentiniens von etwa 25 %-30 % aus (ebd.:32).

Mit dem Ausbau des industriellen Kapitalismus in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten Argentinien und die restlichen lateinamerikanischen Staaten zunehmend in die Weltwirtschaft eingebunden werden. Insbesondere der Handel mit dem alten Kontinent, der die globale Wirtschaft bis zum ersten Weltkrieg dominierte, war für Argentinien bedeutsam.

„Export-Import“ Systeme etablierten sich in diesem Zeitraum als vorherrschende Wirtschaftsmodelle Lateinamerikas. Auch in Argentinien avancierte es zu einer wirtschaftlich und ideologisch weitverbreiteten Interpretationsfolie für Wachstum und Entwicklung (Boris 2001:25f).

Allerdings bildeten die Export-Importmodelle der jeweiligen Länder bald unterschiedlich vorteilhafte wirtschafts-politische Bedingungen und Spielräume heraus, die sich durch das Zusammenspiel der industriellen Profile der Exporte, national unterstützender Politik, Weltmarktpreisentwicklungen und demografischer und geografischer Strukturen entwickelten und im Laufe der Jahrzehnte recht ungleiche volkswirtschaftliche und sozialstrukturelle Folgen hatten.

Argentinien konnte sich in diesem Kontext aufgrund der positiven „sekundären Effekte“ seiner Exporte und Importe wirtschaftlich, sozial und kulturell im lateinamerikanischen Kontext seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg überaus vorteilhaft entwickeln und sich bis zur Weltwirtschaftskrise 1929 -wenn auch unter Einschränkungen- recht gut halten (Übersicht bei Boris 2001:25f)<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Zum Export-Import System Lateinamerikas: Wenig oder weitgehend unbearbeitete Rohstoffe (Kaffee, Fleisch, Getreide, Nitrate, Eisenerz, Kupfer, Bergbau, Erdöl) wurden nach Europa (überwiegend Großbritannien und Frankreich) versandt. Im Gegenzug erfolgte der Import von Konsum- und Industriewaren sowie der Aufbau von nationalen Infrastrukturen, die für die Gewinnung der jeweiligen Rohstoffe –abhängig vom national-regionalen Exportprofil– notwendig waren (Boris 2001:17-26). Die regionalspezifische Akkumulation unterschiedlicher interner und externer wirtschaftlicher, soziodemografischer und politischer Faktoren führten –neben Gemeinsamkeiten in Lateinamerika– im Verlauf des 19. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg zur strukturellen Herausbildung prononcierter ökonomischer und sozialer Ungleichheiten zwischen den Ländern der Region.

Zu den –weltwirtschaftlich insgesamt und langfristig benachteiligten- aber regional relativ bevorteilten lateinamerikanischen Volkswirtschaften gehörten neben Argentinien, Uruguay und dem südlichen Teil Brasiliens mit Einschränkungen auch Chile und Kolumbien (ebd.:23).

=> Als relatives Hindernis für eine breitenwirksame und zeitliche robustere Industrialisierung Argentiniens kann die hier überwiegend oligarchisch konzentrierte Landverteilung gelten sowie die bis Perón tendenziell regressive Umverteilung der Agrargewinne, die eine breite und starke Binnennachfrage sowie den verbundenen Aufbau einer breiten nationalen Industrie nachhaltig behinderte (Boris 2001 :21).

=> Als relativer Vorteil für die Entwicklung der Industrialisierung und Modernisierung in Argentinien erwies sich hingegen die Notwendigkeit verstärkter Förderung der Immigration aus Europa. Dies schien angesichts einer insgesamt geringen Bevölkerungszahl und v.a. geringer indigener Population angezeigt, da diese nicht wie anderswo in Lateinamerika als billige Arbeitskräfte eingesetzt werden konnten. Hiermit wurde nicht nur der heimische Arbeitskräftemangel verringert, sondern auch Löhne und private Kaufkraft gesteigert sowie im Zuge der Urbanisierung die Ausbildung eines städtischen Proletariats und einer produzierenden und angestellten kleinbürgerlichen Mitte insbesondere in der Region Buenos Aires gefördert (ebd.:22). Diese sozialstrukturellen Charakteristika begünstigten im 20. Jahrhundert den Aufbau und die Organisation von gesellschaftspolitischen (Gegen)druck und einer –im lateinamerikanischen Vergleich- gesellschaftlich relativ starken Integration breiter Bevölkerungsschichten in Politik-, Rechts- und Bildungssysteme. Die späteren Entwicklungen jedoch zeigen, dass diese Integration recht labil, ökonomistisch und insgesamt eher formal-diskursiver Natur war (siehe Abschnitt zur ‚Bildungsgeschichte‘ in Argentinien). Zudem wurden in Argentinien aufgrund seiner großen geografischen Ausdehnung und der exportierten Waren (Getreide, Fleisch, Schafwolle, Mais) stärker als in den kleineren Ländern der Region (mit Exportschwerpunkten bspw. in Kupfer, Bergbau, Eisenerz) der langfristige und sozial breitenwirksame Aufbau von vor- bzw. nachgelagerten Industrien und Infrastrukturen zum Transport, zur Aufbewahrung oder Kommunikation nötig und staatlicherseits gezielt unterstützt (ebd.:22).

**Die entwicklungsfördernden sekundären Effekte Argentiniens beruhten demnach im Kern auf:**

1.- Import von entwicklungsfördernden industriellen Anlagekapitalien und Zwischenprodukten: die Herausbildung von arbeitsmarktwirksamen vor- und nachgelagerten Industriezweigen und Infrastruktur, u.a. in Kommunikation und Transport (Eisenbahn, transkontinentaler Schiffsverkehr)

2.- Die nationalen Reinvestitionen durch die Agraroligarchie und die Besteuerung ihrer rentablen Exporte staatlicherseits sowie der Importe. Zudem gaben relativ langfristige und rentable Kapitalzuflüsse aus dem Ausland in Form von Direktinvestitionen, Anleihen und Krediten dem Staat stärkere fiskalische Unabhängigkeit von der nationalen Agroligarchie und Handlungsspielräume für den Ausbau von Administration und sozial breitenwirksamen, wenn auch rudimentären öffentlichen Leistungen wie Gesundheit und Bildung. Die massive europäische Immigration und Urbanisierungsbewegungen führten -im beschriebenen wirtschaftlichen Kontext- insbesondere seit den 1930er Jahren zu einer beschleunigten Herausbildung von wirtschaftlich potenten, sozialpolitisch und rechtlich stärker gesicherten, selbstbewussteren und zunehmend organisierungsfähigeren urbanen Arbeitermilieus und mittleren Lagen, die einen vergleichsweise starken Binnenmarkt boten (siehe Boris 2001 :17-26; 2006 :9ff).

Die positiven sozialen Effekte des Wachstums (steigende Lebensqualität, Dienstleistungen und Infrastruktur) waren jedoch regional stark auf die Pamparegion in um Buenos Aires und m. E. Entre Rios, Santa Fe, Córdoba beschränkt. Die restliche Bevölkerung war auf die mangelhafte Umverteilung und Entwicklungspolitik durch den Nationalstaat angewiesen.

Diese Entwicklung unterstützte in Argentinien, ähnlich wie in anderen Ländern der Region, den migratorischen Zufluss in die Metropole und angrenzende urbane Knotenpunkte und verfestigte sozio-politische und soziale Ungleichgewichte zwischen Stadt und Land, zwischen dem Gürtel um Buenos Aires und dem Rest des Landes.

Diese regionalen Disparitäten sind, wie später ausgeführt wird, auch heute noch für die Gefälle des Zugangs und der Qualität der Erwerbsarbeit und der Bildung in Argentinien bedeutsam.

In der Folge des ersten Weltkrieges zeigte sich das Wachstum in Argentinien dann jedoch zunehmend volatil und unregelmäßig<sup>107</sup>.

Trotz der sich mehrenden Signale schwindender wirtschaftlicher Kraft des agrobasierten Import-Exportmodells erschien es in Argentinien bis zur Weltwirtschaftskrise in Öffentlichkeit und Politik allerdings weitgehend unhinterfragt und alternativlos (Boris 2001:25f; Puiggrós 1990 38f).

Allgemeine Menschen- und Bürgerrechte waren von den wertkonservativen Eliten Argentiniens des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts unter den Präsidentschaften Rocas, Pellegrinis, Celmans oder Saenz Peñas usw. keineswegs so konsequent ausgebaut worden wie die alternativlose agrozentrierte Liberalisierung der Wirtschaft. Der von ihnen betriebene Ausbau der Bildung und Gesundheit stellte vielmehr ein Zugeständnis an stärker sozialliberal orientierte Kräfte in Verwaltung und Industrie dar und ermöglichte es den politisch Herrschenden, ihren liberalen Wirtschaftskurs gesamtgesellschaftlich absichern zu können<sup>108</sup>.

Die Widersprüche zwischen diskursiv-formaler und sozial effektiver Demokratie, zwischen dem Mythos bürgerlicher Freiheit, meritokratischen Aufstiegs- und Prosperitätschancen in Argentinien einerseits und anhaltenden Erfahrungen massiven Wahlbetrugs, Ausschluss breiter Bevölkerungsteile aus Politik und Verwaltung und ihre massive ökonomische und bildungsbezogene Benachteiligung andererseits wuchsen und offenbarten sich im ausgehenden 19. Jahrhunderts zunehmend.

---

<sup>107</sup> Es kam zu massiven Preis- und Absatzeinbrüchen, nicht zuletzt da sich die Machtverhältnisse international zugunsten des Agro-Riesen USA verschoben hatten. Die Auslandsverschuldung Lateinamerikas stieg in der Folge deutlich an.

<sup>108</sup> Das ‚de facto‘ Wahlrecht beispielsweise wurde in Argentinien im Vergleich zu seinem administrativen und wirtschaftlichen Ausbau spät und erst nach massiven Protesten 1912 für alle männlichen erwachsenen Staatsbürger eingeführt. Vor der Einführung unter Präsident Saenz Peña besaßen Einwanderer kein Wahlrecht. Der überwiegende Teil der restlichen Bevölkerung wurde während dieses Jahrzehnts durch massiven Wahlbetrug von politischer Einflussnahme recht unverhohlen ausgeschlossen. Gleichzeitig herrschten weitreichende staatsbürgerliche Pflichten (obligatorische Arbeitsaufnahme, Militärdienst, etc.).

Die gesellschaftlichen Spannungen entluden sich in dieser Periode in mehr oder weniger vehementen Auseinandersetzungen mit der sich zunehmend organisierenden urbanen Arbeiterschaft<sup>109</sup> und der (klein)bürgerlichen Mitte<sup>110</sup>. Von der ‚geprellten‘ Arbeiterschaft und z. T. gesellschaftlichen Mitte geforderte Reformen des Wahl- oder Arbeitsrechts<sup>111</sup> wurden lange nicht oder nur diskursiv und vorgeblich eingebunden. Ein bereits in Kommissionen ausgearbeiteter Reformvorschlag zum Arbeitsrecht beispielsweise („Ley Nacional de Trabajo“), der im Jahr 1904 von einer kleinen Gruppe der konservativen politischen Elite und Justizminister J.V. González sowie der sozialistischen Partei getragen wurde, wurde vom Kongress gar nicht erst behandelt (Friedmann et al :124).

Die in dieser Periode gegründete Sozialistische Partei (1896) und syndikale und anarchistische Gruppierungen wandten sich –zum Teil gewerkschaftlich organisiert zum Teil eher in Spontanaktionen- gegen die elitär- autoritären Strukturen der herrschenden argentinischen Politik und der von ihr vertretenen Gesellschaftsstrukturen, für die auch und gerade das Bildungssystem stand.

Wie im nächsten Abschnitt deutlich wird, kam dem Bildungssektor in Argentinien im ausgehenden 19. und an- gehenden 20. Jahrhundert eine zentrale Rolle zur Unterstützung der ambitionierten nationalen politischen Reformagenda der politischen Eliten zu. Die Ausbildung mathematischer oder sprachlicher Fertigkeiten geriet jedoch –entgegen der politischen Versprechen- in den Schulen Argentiniens zugunsten der politischer Konformierung der jungen BürgerInnen in den Bildungseinrichtungen in den Hintergrund.

So kam es im Feld der Bildung seitens verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, u. a. der PädagogInnen zu- nehmend zu Reformdruck. Er äußerte sich zunächst weniger in Straßenprotesten, sondern eher in angewandten pädagogischen Alternativen. Praktiken politisch-progressiver und humanistisch-liberaler Strömungen (wie etwa der Bewegung der ‚Neuen Schule‘, „Escuela Nueva“) in Schulen und Universitäten stellten die wertkonservative, ständisch-nationalistische Vorherrschaft zunehmend infrage und verliehen den Forderungen nach sozialen Reformen im Bildungsbereich Nachdruck.

Als 1912 aufgrund breiter gesellschaftlicher Proteste und reformorientierter Teile der Konservativen (um Präsident Roque Saenz Peña) das allgemeine Wahlrecht für erwachsene Männer eingeführt wurde und die Oppositionspartei UCR zugelassen wurde, gewann die UCR die nationalen Wahlen. Die offene Bestürzung der alten politischen Elite angesichts des Machtverlustes weist darauf hin, dass sie sich der Unterstützung der Be- völkerung aufgrund ihrer minimalen Reformen relativ sicher gewähnt hatte (Friedmann et al 2001:124).

---

<sup>109</sup> z. B. in Form der Massendemonstrationen zum 01.Mai 1890, die mit Vertretern der sozialistischen Partei für einen 08-Stunden Tag eintraten

<sup>110</sup> u.a. mittels der gegründeten Partei „ Union Civica“ (UCR).

<sup>111</sup> Bspw. der erste Massenstreik im Jahr 1896 durch 20.000 Arbeiter, der die Verkürzung der Arbeitszeit forderte (s. Boris / Hiedl 1978 :38).

### **3.3.1.1 Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1870-1929**

In der Dekade 1870 wurde die Zahl der Schulen und SchulgängerInnen in Argentinien unter der Präsidentschaft Sarmiento (1868-1874) als Teil eines politischen und zunehmend staatlich regulierten ‚Zivilisationsprojektes‘ massiv ausgeweitet. Die Zahl der Schüler verdoppelte sich etwa in seiner sechsjährigen Amtszeit (Friedman et al 2001:79).

Es war im Kern allerdings die Primarschulbildung –vormals in der Hand der Kirche und der Einwandergruppen und ihrer Bildungsvereinigungen- die ihre Präsenz (u. a. durch ‚mobile Schulen‘) vor allem im Landesinneren vergrößerte. Sie sollte administrativ und inhaltlich landesweit homogenisiert werden. Abendschulen und Erwachsenenbildung wurden in Buenos Aires eingeführt. Naturwissenschaftliche Fakultäten wurden an den drei nationalen Universitäten der Region geschaffen und Bibliotheken sowie Museen errichtet.

Die frühe formale Ausweitung der Bildung in Argentinien zu dieser Zeit erscheint damit –zumindest auf den ersten Blick und im lateinamerikanischen Vergleich- bemerkenswert.

Dabei waren die als fortschrittlich wahrgenommenen Gesellschafts- und Bildungsformen der USA<sup>112</sup> (und m. E. Frankreichs) ideologisch und diskursiv leitend für die Gestaltung und Durchsetzung der Bildungsagenda Sarmiento (Puiggrós 1990), der sich erhoffte, v. a. mit der Verbreitung des primären Schulsystems und stärkerer Kontrolle des Staates von Inhalten und Lehrerausbildung die zuvor beschriebenen vielfältigen politischen und sozialen Widerstände im Land mittel- und langfristig zu disziplinieren und zu kanalisieren.

Proklamiertes Ziel war es, die Modernisierung des Staates und der Wirtschaft voranzutreiben. Zu diesem Zweck sollte staatlich kontrollierte landesweite Bildung die ‚Barbarei‘ beenden, die in den Augen der Eliten v. a. in der ‚unzivilisierten‘ Kultur des ‚Hinterlandes‘ blühte und den ‚ungebildeten‘ Massen der immigrierten Landarbeiter, den angestammten feudalen Provinzregenten der ersten Kolonialisierungswellen sowie den ‚Criollos‘ bzw. ‚Mestizen‘ zugeschrieben wurde (Lionetti et al 2006 : 10).

Die implizite Agenda des Bildungsprojekts zielte auf die Durchsetzung der politischen Hegemonie und auf den nationalen Einigungsprozess, um das agrobasierte Wirtschaftsmodell vorantreiben zu können. Dieses Modell schien im historischen Rückblick weder an einer höher qualifizierten Masse an Arbeitern interessiert, noch an der Veränderung der ständischen sozialen Hierarchie. Das wertkonservative und wirtschaftsliberale Modernisierungsprojekt war vielmehr auf die Befriedung und Aufrechterhaltung bestehender ungleicher sozialer Verhältnisse und Lebenschancen angewiesen (Tedesco 2003, Tedesco/Braslavsky/Carciofi 1983, Cirigliano 1967, Puiggrós 1990; 2002).

---

<sup>112</sup> Allerdings wurden den Migranten in Argentinien–zumindest formal- relativ großzügige individuelle und ökonomische Freiheiten gewährt aber -im Gegensatz zu den USA- keinerlei politische Freiheiten (s. Spitta 2002 :608f ).

Der unterprivilegierten Bevölkerungsmehrheit, die in sozial prekären und unter politisch restriktiven Bedingungen lebte, wurde die geplante Modernisierung Argentiniens nach dem Vorbild Europas und Nordamerikas als egalitäres und meritokratisches Aufstiegsversprechen angeboten und der Besuch der Primarschule nicht nur als Bürgerpflicht, sondern auch als funktionales und sozial gerechtes Vehikel vorgestellt, um –vorgeblich un- abhängig von Stand und ökonomischer Klasse- aufgrund persönlicher Bildungsleistung an Arbeit, Wohlstand und bürgerlichen Rechten teilhaben zu können und dies dem Nachwuchs zu ermöglichen<sup>113</sup>.

1869 besuchten etwa 20 % aller Kinder Argentiniens zumindest phasenweise die Schule, 1895 waren es bereits 31 % und 1914 fast die Hälfte.

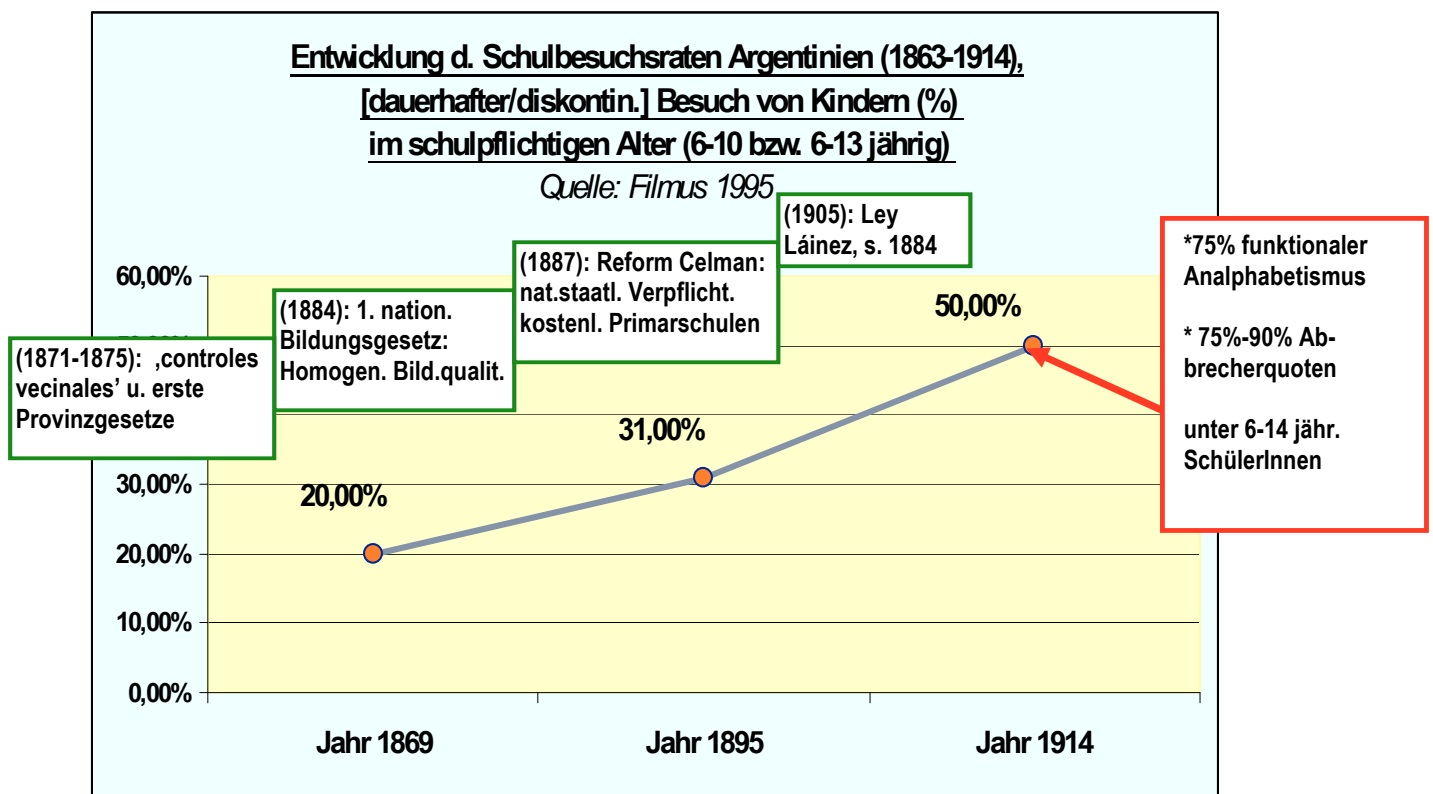


Abb.7: Entwicklung der Schulbesuchsraten Argentiniens (1863-1914)

<sup>113</sup> Die offizielle Postille des argentinischen Bildungsministeriums ließ 1881 in diesem Sinne verlauten, dass die Schulen des Landes von nun an den „Sohn des Oberstaatsanwaltes der Republik“ mit dem „des ärmsten Handwerkers“ zusammenführen würden und „Söhne von Medizinern, Juristen, Händlern ..verbrüder[t] mit Söhnen] des Tischlers, des Maurers, des Dieners“ seien. Durch eine solche Bildung könne sowohl „latente Opulenz als auch [soziales] Elend im Aufkeimen erstickt werden, soziale Krisen verhindert werden“ und somit könne auch die wahre Demokratie, die in der Liebe zum Nächsten“ wurzele, etabliert werden, unabhängig von gesellschaftlicher Stellung.

Da ein „armer Vater“, so Präsident Sarmiento, nicht für die Erziehung seiner Kinder sorgen könne, müsse die Gesellschaft ein vitales Interesse daran haben, diesen ausreichende Bildung zukommen zu lassen, damit diese die sozialen Funktionen erfüllen können, „zu denen sie berufen seien“( In: 'El Monitor', Jhg. I, Nr.3, 1884., zit.n. Lionetti et al 2006:15).

Die massive Expansion der Schülerzahlen wurde allerdings trotz wachsender legaler Bestimmungen und Zentralität des Nationalstaats effektiv kaum von nationaler oder provinzieller administrativer Planung und Kontrolle oder Finanzierung begleitet.

Die Bildungsausgaben stagnierten bzw. verringerten sich pro SchülerIn durch die quantitative Expansion. Die Unterrichtsqualität der Primarschulbildung sank nicht zuletzt aufgrund mangelnder Anzahl und Ausbildung der Lehrkräfte und chaotischen räumlichen und materialen Lehrbedingungen im Zuge der Ausweitung drastisch ab. Der nationale Schulzensus von 1883 zeigte, dass von den 6-14 jährigen SchulgängerInnen nur etwa ein Viertel tatsächlich des Schreibens und Lesens mächtig war<sup>114</sup>.

Die Einschulungen im Primarbereich erhöhten sich deutlich<sup>115</sup>, aber auch die Schulabbrüche schnellten in die Höhe: Sie schwankten um die Jahrhundertwende noch zwischen 75 % und 90 % (s. Filmus 1995 : 22, zit.n. Spitta 2002: 609).

Die Neueinschreibungen im Sekundar- und Tertiärbereich blieben in der Periode 1880-1915 zwar absolut gesehen recht gering, repräsentierten jedoch im Bewusstsein der Öffentlichkeit einen signifikanten Wandel, da die traditionelle hermetische soziale Schließung der Vorjahrzehnte nunmehr gelockert erschien und der Zirkel der Oberschüler und Studenten nicht mehr ausnahmslos der alten argentinischen Politik- und Wirtschaftsaristokratie entsprang (Lionetti et al 2006).

Weder die Verabschiedung des nationalen Bildungsgesetzes im Jahr 1884 (Nr. 1420) unter der Präsidentschaft Rocas noch die eingeführte siebenjährige Schulpflicht oder die staatlichen Bemühungen um nationale ‚Homo-genisierung‘ der Bildungsqualität bzw. Kontrollausweitung des Nationalstaates unter der Reform Celmans im Jahre 1887, mit der sich der Nationalstaat zum Ausbau und Unterhalt von konfessionsfreien, kostenlosen Primarschulen im gesamten Land verpflichtete, noch die staatliche Überwachung der Institutionen mithilfe ziviler Kontrolleure konnten an der Realität der niedrigen Bildungsqualität für das Gros der Bevölkerung, an sozialer Segregation der Bildungsteilhabe und der Abschlüsse sowie an Unterfinanzierung und Geldschwund in den Provinzen etwas ändern (Lionetti et al 2006:12)<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Dabei lag die von Schulleitern und Lehrpersonal geschätzte Zahl der funktionalen Analphabeten bei den Mädchen etwas höher (23%) als die der Jungen (25%) (Primer Censo Escolar 1883).

<sup>115</sup> Sie erreichten 1910 im Primarbereich etwa 60-70% Abdeckung unter der schulpflichtigen Bevölkerung.

<sup>116</sup> Der Zentralstaat versuchte durch ‚Controles vecinales‘ (1871) und später durch ‚Consejos escolares‘ im Rahmen des Allgemeinen Bildungsgesetzes für die Provinzen (1875) weitgehend erfolglos der Zivilgesellschaft bzw. der an die Schulen angrenzenden Nachbarschaft die Überwachung der Bildungsanstalten zu überantworten. Zusätzlich wurden zahlreiche Kontrolleure von der Zentralregierung entsandt, die für die Einhaltung und Implementierung der Richtlinien sorgen sollten aber effektiv kaum Unterstützung leisten konnten (Lionetti et al 2006:13).

Parallel existierten private Primarschulen der älteren Einwanderergemeinden in der Hauptstadt und im Inland weiter, die ihren SchülerInnen weitaus vorteilhaftere Bedingungen boten, als die neu geschaffenen Primarschulen für die ‚Massen‘<sup>117</sup>.

Das Gros der öffentlichen Primarschulen diente nicht in erster Linie der Wissensvermittlung und Kompetenzbildung, sondern der politischen Disziplinierung und ständischen Kanalisierung der unteren und mittleren Lagen. Die Schule wurde von den Eliten zu einem als Ort der ‚contención social‘ umfunktioniert (Konnotation der ‚contención‘: ‚sozialer Halt‘ und zugleich auch ‚Mauer‘). Ihre Kernaufgaben wurden in gesundheitlicher Erziehung und Kontrolle, aber auch in ‚Kriminalitätsprävention‘ innerhalb der als bedrohlich empfundenen ‚Massen‘ gesehen. Gemeint waren hier vor allem die neueren Einwanderströme, die stärker entwickelte politische Artikulationsformen besaßen als die Einwanderer des frühen 19. Jahrhunderts<sup>118</sup>.

Der soziale Druck innerhalb und außerhalb der Schulen stieg im Kontext des erwähnten mangelhaften staatlichen Ausbaus der Bildungsqualität und Bildungsinfrastrukturen und der rasanten, konfliktiven Veränderungen der demografischen, sozialräumlichen und sozio-ökonomischen Strukturen des Landes.

Der Mehrheit der Familien, die nicht zuletzt aufgrund der durch die Politik geschürten Integrationsversprechen ihre Kinder in Schulen (statt auf das Feld oder die Strasse) sandten, wurde ihr kulturelles Kapital nicht nur als ‚unzulänglich‘, sondern auch als ‚unzivilisiert‘ reflektiert (Lionetti et al 2006 : 16f). Gleichzeitig aber wurden ihrem Nachwuchs basale Kompetenzen des Lesens, Schreibens und Rechnens effektiv kaum vermittelt.

Auch wuchs das Unbehagen der politischen und oligarchischen Eliten, die die Ziele ihres politischen ‚Zivilisationsprojekts‘ durch einen „Zustand der generellen Desorganisation“ als bedroht ansahen. Die Probleme führten sie allerdings eher auf kulturelle ‚Defizite‘ und kollektives ‚Versagen‘ der ‚unzivilisierten‘ Volksmasse sowie auf eine zu liberale und schwach begrenzte Öffnung des Bildungssektors zurück als auf politisch-administrative und kulturelle Kurzsichtigkeit der politischen Klasse (Lionetti et al 2006 : 17).

Dementsprechend nahm ab Jahrhundertwende die konservative Umgestaltung des Bildungssektors stärker Gestalt an. In der Provinz Buenos Aires – im Süden und Westen von Volksmilieus und Kleinbürgertum besiedelt – wurde unter der Direktion des Gobernador Ugarte 1905 die Schulpflicht trotz anhaltender Proteste von vormals sieben auf vier Jahre verkürzt (Lionetti et al 2006 : 17).

---

<sup>117</sup> Insbesondere sind hier die englischen, französischen und deutschen Schulen des Litorals zu nennen. 1873 zählte der erste argentinische Zensus im Bildungssektor etwa 1.400 Schulen. Zwei Drittel dieser Schulen waren öffentlich, circa ein Drittel der Schulen wurden privat geführt.

<sup>118</sup> „Si no queréis obligar a todos los padres a instruir a sus hijos, preparaos a ensanchar nuestras cárceles (Sarmiento, Memoria, 1876: XLV, zit.n. Lionetti et al 2006:13)“.



Angesichts des steigenden politischen Reformdrucks, dem die wachsenden alternativen pädagogischen und sozialen Bewegungen<sup>119</sup> Nachdruck verliehen und der relativ begrenzten Erfolge des Gesetzes Nr. 1420 wurde dann ebenfalls 1905 auf nationaler Ebene das Gesetz Nr.4874 (Ley Láinez) verabschiedet, das eine stärkere Zentralisierung und Ausweitung der Bildungsinfrastruktur vorsah.

Obwohl die ärmeren Provinzverwaltungen von der zahlenmäßigen Ausbreitung der Schulen profitierten, hielten sich die Analphabetenraten und Abbruchquoten trotz erhöhter Dichte der Primarschulen und Einschulquoten und den erwartbaren ‚time lags‘ in den Folgejahren weiterhin auf hohem Niveau. Die Reformen trugen im Effekt nicht zur Veränderung, sondern eher zur Konservierung der problematischen Bildungsstrukturen in Argentinien bei.

Unter Ramos Mejía, konservativer Vorsitzender des ‚Congreso Nacional de Educación‘ ab 1908, wurde weiter der Einfluss jener Flügel der Oligarchie gestärkt, der bereits im 19. Jahrhundert auf eine kulturelle und ökonomische ‚patriotistische‘ und wertkonservative Wendung des ihnen sozial zu liberal gestalteten argentinischen Nationalismus gedrängt hatte und der sich nun gegenüber der sozial und ökonomisch ‚kosmopolitischen‘ Fraktion im Bildungssektor durchsetzen konnte.

Mejía und seinen Verbündeten machten institutionell den als exzessiv wahrgenommenen ‚Pädagogismus‘ und ‚Utopismus‘ der Schulen als Grundübel aus, der zum einen als zu wenig ‚pragmatisch‘ und ‚ineffektiv‘ erklärt wurde und der zudem die Entfaltung eines patriotischen Nationalgefühls behindere (Lionetti et al 2006 : 17).

Konzepte ständischer und mithin geschlechtlicher und regionaler Segregation von Bildungsinhalten, -stufen und –dauer gewannen an politischer Legitimität und wurden als Mittel der gesellschaftlichen Modernisierung des Bildungssystems präsentiert. Als ‚veraltet‘ galten den konservativ-liberalen Eliten die wenigen demokratischen und progressiven Elemente des argentinischen Bildungssystems (ebd.).

Carlos Saavedra Lamas, welcher der argentinischen ‚Primera Junta‘ - Aristokratie entstammte und zunächst als Bildungs- und Justizminister (1915), dann als Außenminister (1932-38) und später als Direktor der Universidad

---

<sup>119</sup> Siehe die sozialistisch und feministisch-pazifistisch orientierte Bewegung der sog. „Escuela Nueva“, die maßgeblich von den pädagogischen Schriften Alicia Moreau de Justos (Gründerin Union Feminista Nacional, Mitglied der sozialistischen Partei Argentiniens) im Zeitraum 1906-1910 beeinflusst war. Im Kontext pädagogischer Bewegungen in Europa wurde hier die Förderung der Schüler in den Vordergrund gerückt und mithin eine Enthierarchisierung und Entideologisierung des Unterrichts und des Lehrer-Schülerverhältnisses gefordert.

Das ‚Ateneo Popular‘ wurde von Moreau und Gerchunoff 1910 in Buenos Aires gegründet, das in Gewerkschaftsräumen in Arbeitervierteln zum ersten Mal Erwachsenenbildung anbot und regen Zuspruch fand. Es kam zudem zu Reformdruck seitens der Arbeiterschaft und ihrer Verbände auf das argentinische Bildungssystem, die der argentinischen ‚Volksbildung‘, den „Indoktrinierungsanstalten der herrschenden Bourgeoisie (Spitta 2002 :610)“ prinzipiell kritisch gegenüberstanden. Der Unterricht selbst –zumindest in den urbanen Zentren und Schulen der wachsenden Mitte Argentiniens- war zunehmend beeinflusst von neuen pädagogischen Praktiken, die u.a. Gruppenarbeit, kreative Fähigkeiten (Zeichen- und Malunterricht, etc.), Naturexkursionen, Sportunterricht förderten. Diese Transformation wurde nicht von den offiziellen administrativen Richtlinien angestoßen, sondern basierte auf der Eigeninitiative der BildungsarbeiterInnen in Schulen (und später auch in Universitäten und Instituten). 1914 wurde die erste erziehungswissenschaftliche Fakultät in La Plata eingerichtet und später, 1927, das Didaktische Institut der Universität Buenos Aires. Die Interessen dieser Strömung kollidierten zunehmend mit den ab 1910 eingeführten, obligatorischen ‚patriotischen‘ Ritualen und der konservativen Umgestaltung der Unterrichtsinhalte sowie den Kontrollbesuchen der Regierungsbeauftragten.

de Buenos Aires fungierte, äußerte sich 1916 recht deutlich hinsichtlich der geschlechtlichen Segregation des Unterrichts und leitete die geschlechtliche und regionale Spaltung des Lehrerberufes in Argentinien ein<sup>120</sup>.

Mit der Bildungsreform von 1915 dann wurde auch auf nationaler Ebene die kostenfreie Pflichtschulbildung auf vier Jahre verkürzt.

Um in die sekundäre Stufe und somit in jene Orte der Bildung zu gelangen (Escuelas Normales, Comerciales, Colegios Nacionales, Universitäten) welche die administrativen, politischen und wirtschaftlichen Eliten ausbildeten, mussten jedoch Zugangsexamen für die Sekundarstufe absolviert werden und zuvor die verbleibenden drei Jahre der Primarschule entweder durch freie ‚Schulwahl‘ finanziell eigenständig geschultert werden oder alternativ eine der neu eingerichteten ‚Technikerschulen‘ besucht werden.

Der neu eingerichtete ‚zweite Zyklus‘ der Grundbildung (5.-7. Schuljahr), die Escuela Intermedia -in Form einer Technikerschule- repräsentierte die einzige kostenfreie öffentliche Alternative für all jene Familien, die ihren Kindern die bisherige Bildungsdauer zukommen lassen wollten und vermochten.

Lehrerinnen und Mädchen waren in dieser Schulform (‚Escuela Activa‘) weder politisch vorgesehen noch in nennenswertem Umfang eingeschrieben.

Diese Schulform, so Saavedra Lamas, sollte eine „praktische, wohlangeleitete Orientierung“ verleihen mit der Aussicht auf eine „einfache, zu bewältigende Ausbildung“ und „bezahlte Erwerbsarbeit“. Es wurde betont, dass dieser Schritt zwar ‚sinnstiftend‘ sei, aber keineswegs berufliche Orientierungen vorwegnehme, da diese von den „Personen selbst im späteren Lebensverlauf“ noch erworben werden könnten. Die technische Bildungskultur wurde als besonders geeignet dargestellt, um die Schüler in einem Alter (d. h. von 12-15 Jahren), „in dem dies realisierbar“ sei auf eine „soziale Funktion“ vorzubereiten, die zwar eine Gruppe „endgültig auf den Weg des Arbeiterlebens schicke“ und andere wiederum „auf den Weg weiterführender Studien“, jedoch alle mit Disziplinen, die ihren gesunden Charakter gegenüber der Arbeit förderten (sentimientos y convicciones)“. Mit der Einführung der Schulen beabsichtigte Saavedra letztlich auch, die „verbissene“ (‚afanosa‘) Neigung, zur Universität gehen zu wollen, zu reduzieren (1916 : 121, zit.n. Lionetti et al 2006 :18).

---

<sup>120</sup> Die Schulbildung wurde von ihm für Jungen als besonders relevant erachtet für den Aufbau einer „virilen“, tatkräftigen und „potenten“ argentinischen Zivilisation. Der Lehrerberuf wurde dabei geschlechts- und regionalpolitisch gespalten: Die finanziell und infrastrukturell wenig attraktiven Posten im Inland blieben den weiblichen Lehrkräften überlassen, der männliche Nachwuchs in den urbanen Zentren Argentiniens sollte nunmehr aber „männlicher Anweisung“ folgen, nicht zuletzt, da die „entfesselte Rolle der Frau im urbanen Leben“ Argentiniens bereits zu ihrer „Entweiblichung“ geführt habe (1916 :121, zit.n. Lionetti et al 2006 :18).

Die „verbissene“ Neigung zum Besuch einer der drei nationalen Universitäten in Córdoba, Buenos Aires und La Plata brachte neben einer –wenngleich auch minimalen Transformation der Studentenzahlen und einer anhaltend starken sozialen Homogenität– allerdings erste institutionell-administrative Veränderungen auf den Weg: Studentenvertretungen („Centros de Estudiantes“) begannen sich ab 1900 in den verschiedenen, ausschließlich auf professionelle sowie politische Laufbahnen vorbereitenden Fakultäten (Medizin, Recht, Ingenieurwesen) zu formieren. 1903 kam es zu ersten massiven Protestkundgebungen von Studenten in den Straßen von Buenos Aires, die die einseitige und autoritäre Gestaltung der Fakultätsstrukturen und Studienpläne anprangerten und für mehr Gestaltungsfreiheit und Mitsprache der Studenten eintraten<sup>121</sup>.

Die rechtliche Transformation von 1915 wurde zwar 1917 durch die bürgerliche Regierung der „Radikalen Bürgerunion“ (UCR) unter Yrigoyen in bedeutsamen formalen Aspekten zurückgenommen (die Schulpflicht wurde wieder auf sieben Jahre hochgestuft). Dennoch sicherten die in der Dekade eingeführten institutionellen Bildungsstrukturen und Diskurse sowie deren soziale Segregationswirkungen den jeweiligen Eliten unterschiedlicher politischer Couleur und wirtschaftlicher Stellung bis in die vierziger Jahre hinein (Peróns Präsidentschaft) eine weitgehend hermetische soziale Schließung weiterführender Bildung in Argentinien.

Es existierte um 1920 in der Region Buenos Aires und m. E. in wenigen weiteren (semi)urbanen Knotenpunkten Argentinien eine im lateinamerikanischen Kontext verhältnismäßig sehr große Zahl an Grundschulen, Sekundarschulen, Escuelas Normales, Escuelas industriales, Escuela de Arte und Escuelas de Oficios in Argentinien. Während Sekundarstufe und Universitäten mit ihren auf humanistisch-enzyklopädischen Ausrichtungen und für Leitungsfunktionen vorbereitenden Bildungsformaten den oberen Lagen zugeordnet waren, wurden die grundbildenden Stufen und allenfalls mittelstufige „estudios prácticos“ den Volksmilieus politisch nahegelegt und weiterführende Bildungskarrieren politisch weitgehend erschwert.

Während der Regierungszeit der UCR unter Yrigoyen wurde dennoch 1918 den Reformbewegungen im universitären Bereich schrittweise stattgegeben. Diese wurden dann ab 1923 bereits wieder unter dem konservativerem UCR Politiker M.T. Alvear und seiner anti-reformistischen Bildungslinie schrittweise zurückgenommen. Im universitären Feld wurde die Beschneidung bereits errungener Rechte von der Regierung mit massiver militärischer Gewalt durchgesetzt.

---

<sup>121</sup> Es gab zudem im an Buenos Aires angrenzenden Litoralgebiet sowie in der Provinz Tucumán im Norden weiterführende, nicht universitäre Einrichtungen, die sich hauptsächlich dem Lehrerberuf und Verwaltungslaufbahnen widmeten (Friedmann et al 2001: 127).

Zuvor, um 1918, hatten massive studentische Proteste, die von der ältesten und traditionell streng katholisch-ständisch organisierten Universitätsstadt Córdoba ausginge, und sich nicht nur auf das relativ nahe gelegene Buenos Aires, sondern auch auf andere urbane Zentren Lateinamerikas ausdehnten, wesentliche Fortschritte erzielt hinsichtlich administrativer Autonomie und Freiheit der Lehre und Forschung und der Einrichtung paritätischer Besetzungsstrukturen in eigenverwalteten Universitätsgremien<sup>122</sup>.

Nachdem 1904 und 1905 durch Studierende erste Zentren („Centros de Estudiantes“) an der UBA (Fakultäten der Medizin, Ingenieurwesen, Recht) gegründet wurden, folgte bereits 1908 die Universitäre Föderation der UBA (FUBA). 1914 bildet sich das „Ateneo de Estudiantes in Buenos Aires und 1918 erreicht die studentisch-universitäre Föderation nationalen Charakter (FUA) und vernetzt sich zunehmend mit anderen progressiven universitären Bewegungen in Lateinamerika. Auf dem Kongress dieser Kräfte wird 1921 die panlateinamerikanische „Internationale Studentische Föderation“ in Mexiko 1921 gegründet.

Die Studentenzahlen im Zeitraum 1918-1930 an den argentinischen Akademien und Nationaluniversitäten erfuhr im gesamten 12-Jahreszeitraum unter der UCR Regierung ein durchschnittliches Wachstum von 7%. Das Wachstum war von starken Schwankungen durchzogen (Garcia de Fanelli 2005a : 160; 162), so zum Beispiel von einem starken Anstieg nach der Universitätsreform 1918 und einem starkem Einbruch der Einschreibungen nach Alvears Regierungsantritt 1922, der restriktive Statuten für Zugang und politische Partizipation an den Universitäten Buenos Aires und Córdoba durchsetzte.

In der mikrohistorischen Analyse zeigt sich, dass im Vergleich zum Zeitraum der Jahrhundertwende, seit der konservativen Wende ab 1905 und seit Alvears Antritt die Einschreibungen tendenziell rückläufig und die interannualen Schwankungen der Einschreibungen recht schwach ausgeprägt waren (Garcia de Fanelli 2005 a: 162).

In absoluten Zahlen blieben die Studentenzahlen an den nationalen Universitäten bis zur Mitte der Regierungsperiode Peróns, bis etwa Ende der vierziger Jahre in Argentinien insgesamt auf recht niedrigem Niveau und zeigten eine schwache Wachstumstendenz (<25.000 bis 1930 aber >100.000 ab 1950) (ebd.: 160).

Ab 1927 fanden auf Anweisung des Verteidigungsministers Alvear und dem späteren Präsidenten Justo, Konferenzen des argentinischen Militärs in der Universidad de Buenos Aires (UBA) statt. In den Folgejahren kommt es –in der zweiten Amtszeit Yrigoyens- zu erzwungenen Exmatrikulationen, zu Absetzungen und gerichtlichen Prozessen gegen reformistisch orientierte Universitätsautoritäten (z. B. gegen J.V. González, Dekan der rechtswissenschaftlichen Fakultät). Die Proteste und Vorschläge für die Formierung einer nationalen Reformpartei häuften sich.

---

<sup>122</sup> Die Reform erreichte u.a. Drittelbesetzungen der universitären Entscheidungsgremien, in denen sowohl Professoren als auch Studenten und berufstätige AbsolventInnen vertreten waren. In vorangegangenen Jahrzehnten erfolgte die Besetzung relevanter akademischer Posten und Gremien durch die jeweiligen politischen Regierungsexekutiven.

Die UCR zeichnete sich vor allem durch eine fehlende Alternativagenda im Bildungs- und in anderen Feldern aus. Ihre politischen Haltungen, Maßnahmen und Ergebnisse lassen sich nur schwer von der autoritären konservativ-ständischen Linie der vorausgegangenen Regierungen abgrenzen.

Die Demokratisierung der Universitäten und anderer Bildungsinstitutionen und die relative Kontinuität autoritärer, scheindemokratischer Elemente im Bildungsbereich unter der UCR wird nachvollziehbar, bedenkt man die Herkunftslinien der Parteigründer und der späteren Führungsriege der UCR, die sich „vor allem aus nicht-hegemonialen Teilen der herrschenden Klasse“ zusammensetzten, d. h. aus „neuen“ Großgrundeigentümern des Litorals, die schon aufgrund ihres Immigrantenstatus vom politischen Entscheidungsprozess ausgeschlossen waren“ und „aus Abkömmlingen der alten oligarchischen Familien der inneren Provinzen (Boris / Hiedl 1978: 33)“.

Auch im Schulwesen setzen sich diese Gruppen effektiv kaum dafür ein, das „traditionelle konservative Modell durch eines eigener Prägung zu ersetzen“, obgleich in ihrer Regierungszeit bis zur konservativen Rückwende 1930 auf formaler Ebene „diverse Maßnahmen getroffen wurden, um Restriktionen und elitäre Einschränkungen abzuschaffen und die Partizipationsmöglichkeiten der Bevölkerungsmehrheit zu erweitern (Spitta 2002 : 610)“.

Auch in den Folgejahrzehnten des 20. Jahrhunderts, im Kontext sich verschärfender und strukturell konsolidierender sozialer und wirtschaftlicher Spannungen, konservierte sich die mal mehr (Onganía 1966-70; Videla et al 1976-83) mal weniger straffe (etwa Periode Frondizi 1958-63; Campóora/J.D. Perón 1973-75) soziale Homogenität und quantitative Begrenzung der Schüler- und StudentInnenzahlen in den weiterführenden Institutionen Argentiniens (siehe García de Fanelli 2005a :161-165 und Folgekapitel dieser Arbeit).

Sozialkritische historische Analysen der argentinischen Bildungspolitik zeigen (v. a. Filmus 1996, Tedesco 2003, Tedesco, Braslavsky, Carciofi 1987, Cirigliano 1976, Cirigliano/Manganiello 1984, Puiggrós 1990; 2002) dass - entgegen der damaligen politischen Diskurse und offiziellen Currícula und der bis heute in der politischen und medialen Öffentlichkeit vorherrschend favorablen Beurteilungen- weder die Bildungspolitik Sarmientos noch die der Folgeeregierungen die proklamierten humanistisch-liberalen Ideale von sozialer und ökonomischer Freiheit, Mobilität und Gerechtigkeit förderten.

*„La transmisión del valor ético y económico del trabajo, la educación de las manos y la inteligencia del pueblo, no eran una preocupación de la oligarquía argentina (...). Lejos de interesar al curriculum escolar, el trabajo quedó relegado a las disciplinas repressivas (Puiggrós 1990 : 39)“.*

Die kritischen Analysen zur öffentlichen Bildung dieser Periode verdeutlichen die autoritär-zentralistische Umklammerung und Bürokratisierung des Systems zur Durchsetzung der übergeordneten politischen Agenda hin.

Die schulischen Strukturen und Praktiken waren selbst für die Epoche - d. h. im Vergleich zu Europa und Nordamerika- überaus stark ständisch vertikalisiert. Die Curricula der Primarschule der Massen wurden bewusst auf Minimalinhalte und -kompetenzen begrenzt. Die Folge war anhaltender funktionaler Analphabetismus und keineswegs die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus oder die soziale Pluralisierung der Bildungsteilhabe an weiterführenden Einrichtungen (dies galt speziell für das rurale Inland) (Tedesco 2003, Cirigliano 1976, Cirigliano /Manganiello 1984, Puiggrós 2002, Filmus 1995).

Die vorherrschenden Bildungspraktiken und Strukturen der öffentlichen Einrichtungen benachteiligten dabei insbesondere die SchülerInnen der Volksmilieus (Puiggrós 1990 :17f, Lionetti et al 2006:10).

So blieben die soziale Disziplinierung und rudimentäre Lese- und Schreibkompetenzen aus Primarschulbildung dem ‚Plebs‘, dem Volk, vorbehalten und die mittlere und höhere Bildung weiterhin den kleinen politischen und wirtschaftlichen Funktionärseliten der Hauptstadt bzw. ihrem Nachwuchs.

Die Ausbildung von technischen Fachkräften für den Arbeitsmarkt spielte –den tatsächlichen Bedarfen des Wirtschaftsmodells entsprechend- bis in die späten 1930er Jahre hinein diskursiv z. T. eine große Rolle, arbeitmarkteffektiv jedoch spielte sie eine eher nachgeordnete Rolle (Tedesco 1986) und wurde den urbanen Volks- und mittleren Milieus in politisch befriedender Absicht als ständisch kanalisierende und nur bedingt erwerbs-effektive dreijährige Mittelstufe nach der Primarstufe angeboten. Auf weiterführender Bildungsebene wurden technisch-industrielle Inhalte lediglich als Nebenfach auf höheren Handelsschulen gelehrt (Cirigliano, 1967: 80-81).

### **3.3.2 Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1930-1943**

Die Weltwirtschaftskrise, die 1929 einsetzte, erfasste Argentinien - wie die meisten Ländern Lateinamerikas- stark. Die internationalen Machtverhältnisse verschoben sich von England zu den USA hin -und damit zu einem starken und selbstversorgenden Agro-Produzenten.

Durch die Ruptur des Export-Import-Modells und massiver Arbeitslosigkeit unter Landarbeitern und anderer im exportbezogenen Bereich Beschäftigter kam es im Kontext fehlender staatlicher Unterstützungsleistung innerhalb der Arbeiterschaft zu fortschreitender Verelendung und aufgrund der einsetzenden Landflucht zu rasanten Urbanisierungsprozessen, welche die Vorläufer der heutigen Armutsviertel ‚villas miserias‘ in den südlichen Bezirken der bonarenser Provinz ausbildeten.

Die Krise und die Folgejahre bildeten für Argentinien –im Unterschied zu den sozial eher progressiven Reformen in Brasilien etwa- den Ausgangspunkt für eine deutlich konservative wirtschaftliche und politische Wende (Halperin Donghi 1991: 437ff).

Die UCR unter Yrigoyen wird durch einen Militärputsch abgesetzt. J.Félix Uriburu, der Neffe J.Evaristo Uriburus, erlangte hierdurch im September 1930 das Präsidentenamt. Er wurde jedoch bereits im November 1932 durch General Justo in einem wenig kaschierten ‚Wahl‘betrugsverfahren abgelöst.

Diese Geschehnisse beschreiben den Beginn des charakteristischen kontinuierlichen Wechselspiels zwischen demokratisch gewählten Regierungen in Argentinien und deren Entmachtung durch Militärregierungen, die bis 1983 in Argentinien anhalten sollte.

Dies bedeutete die fast uneingeschränkte Machtkonzentration in den alten Agrar- und Handelseliten und „im Grunde eine Rückkehr zum exklusiv-oligarchisch-konservativen Regierungsstil des 19. Jahrhunderts – unter neuen Bedingungen (Boris/Tittor 2006: 12)“.

Da die Volatilität bzw. die Begrenzungen des Exportagrarmodells im Zuge der Weltwirtschaftskrise und verschlechterter ‚Terms of Trade‘ nun offensichtlicher wurden und im Inland zu krisenhaften Arbeitsmarkt- und Armutsentwicklungen führte, rekurrierten die Konservativen –wenngleich auch unter der Prämisse einer baldigen Rückkehr zum Agrarmodell nach Krisenende – auf Industrialisierung und Importsubstitution.

Ein bedeutsamer Teil der argentinischen industriellen Infrastruktur war geschwächt, da er sich in stärkerer Anhängigkeit vom Export-Importmodell entwickelt hatte (Boris / Hiedl 1978 : 50).

Obwohl ein Teil der Agrarproduktion in dieser Periode vom nationalen Binnenmarkt konsumiert wurde und diesen u. a. durch staatliche Preiskontrollen stützte und der Anteil des Sektors am BSP von 1930-44 damit recht konstant blieb (um 25 %) und Importe trotz Einnahmeausfällen aufrecht erhalten werden konnten (Boris / Hiedl 1978:47), blieb die nationale Industriestruktur dennoch relativ wenig diversifiziert und von Importen in relevanten Bereichen abhängig. Es waren vor allem die industriellen Grundstoffe und Produktionsmittel, die weiterhin importiert wurden (ebd. :50), was nicht zuletzt eine autonome Basis einer diversifizierteren Industrialisierung begrenzte<sup>123</sup>.

Der zur verminderten Wiederaufnahme der Agrarexporte in den dreißiger Jahren stattfindende nationale Industrialisierungsschub basierte auf den bereits in den Vorjahrzehnten expandierten arbeitsintensiven „kleinen, handwerklich orientierten und arbeitsintensiven Betrieben“, die „Massengüter des alltäglichen oder des ge-

---

<sup>123</sup> Zudem schränkten Handelsabkommen (v.a. Roca-Runciman 1933) (Boris/Hiedl 1978: 48) und der Abfluss von Außenhandelsgewinnen argentinischer Unternehmen ins Ausland sowie der Rückgang ausländischer Kapitalzuflüsse (ebd.: 46) und die zunehmende Auslandsverschuldung zunehmend die Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit der argentinischen Wirtschaft ein.

hohenen Gebrauchs“ produzierten (Boris / Hiedl 1978.:13) wie z. B. Nahrungsmittel, Möbel, Textilien, elektrische Geräte.

Ein beachtlicher Teil der Lohnabhängigen, 61 %, war in den wenigen (4 %) Großbetrieben beschäftigt (Boris / Hiedl 1978/ Hiedl: 51) die auch einen überproportional großen Anteil am industriellen Bruttoprodukt innehatten, verglichen mit der Vielzahl der Kleinbetriebe, die aber insgesamt nur 39 % der Arbeiter beschäftigten (ebd. :51).

Die industrielle Struktur begann ihre Polarisierung in dieser Periode, die mittleren nationalen Industriebetriebe gingen insbesondere ab 1939 Zeit stark zurück (Boris / Hiedl 1978 : 51) und der Anteil ausländischer Großunternehmen erhöhte sich (ebd. :52).

Der Anteil des industriellen Sektors am BSP lag in der Periode 1930-34 bei 24,5 % und 1940-44 bereits bei 27,5 % (Boris / Hiedl 1978:47). Zwischen 1932 und 1939 betrug der Wertzuwachs der argentinischen Industrie 62 % (ebd.: 50).

Die Profite kamen allerdings den Lohnempfängern kaum zugute und basierten zu nicht unerheblichen Teilen auf den in dieser Periode verschärften Arbeitsbedingungen des industriell-gewerblichen Bereiches: In einem Kontext gestiegener Arbeitslosigkeit stagnierten die Reallöhne bis 1941 auf dem Niveau von 1929, während die Arbeitszeiten stiegen (Boris / Hiedl 1978 : 53).

Der Umfang und die Auswirkungen der Profitrückgänge die Agro-Oligarchie blieben insgesamt für diese Gruppe recht moderat; die Landpächter und Landarbeiter sowie die Verbrauchermassen waren hingegen wesentlich stärker von den Veränderungen betroffen.

Da Industriesektor und Dienstleistung auf breiter Basis expandierten, wuchsen parallel die städtischen Arbeiterschichten und die selbstständigen Handwerkers- und Handelsbetriebe an und vergrößerten insbesondere die urbanen bonarensen Mittel- und Volksklassen.

Zudem entstand eine neue nationale Industrieunternehmerschicht, „die mit ihrer Binnenmarkt-Zentriertheit und protektionistischen Einstellung eine grundsätzlich andere wirtschaftspolitische Orientierung als die der Großgrundbesitzer aufwies (Boris /Tittor 2006 : 13)“.

Statt den veränderten Sozialstrukturen mittels Reformen ein entsprechendes Mehr an politischer Mitsprache, kultureller und ökonomischer Teilhabe einzuräumen, verfolgten die Strategien der politischen, kirchlichen und wirtschaftlich tonangebenden Gruppen während der ‚infamen Dekade‘ die Rücknahme bereits eingeräumter sozialer und politischer Rechte (s. Ausweitung der Arbeitszeiten), die Begrenzung kultureller Pluralität und Aus-



drucksfreiheit (s. Zensur in Forschung, Presse und Kunst) und ökonomischer Teilhabe breiter Bevölkerungsschichten (s. Einkommensverteilung).

Sie erhöhten damit nicht zuletzt auch die Chancen für den massiven und unkritischen Zuspruch breiter Bevölkerungsteile zu einem ebenfalls autoritären aber wesentlich sozialstaatlicheren Peronismus (s. a. Boris / Hiedl 1978 : 45).

### **3.3.2.1 Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1930-1943**

Auch in den dreißiger Jahren spielte der Bildungsbereich in Argentinien eine wichtige Rolle für die Durchsetzung der politischen Agenda, die nunmehr offen unter nationalistisch-konservativem und katholizistischem Vorzeichen stand und damit dem laizistischen Ideal der vergangenen fünfzig Jahre ein Ende setzte.

Der 1934 abgehaltene Congreso Eucarístico legte beispielhaft die neue Ausrichtung dar: Es sollte eine Rückbesinnung auf traditionelle ständische Ordnung nach kolonialer Struktur in Bildungswesen und Gesellschaft stattfinden und mithin auf traditionelle Familienformen sowie kirchliche und paternale Autoritäten.

Inhalte und Lehrstil in den Schulen und Universitäten wurden deutlich nationalistisch, patriotisch und moralisierend. Man grenzte sich zum liberalen „Akademismus der enzyklopädischen Kultur“ einerseits sowie zum eher progressiven „Pädagogismus“ der reformbewegten Vorjahre andererseits ab und richtete die Lehrmaterialien 1933 und die Lehrpläne 1935 an einer pragmatistischen Grundbildung mit religiösem Dogma aus.

Die politische Elite sprach sich wieder offener für ständisch begründete und begrenzte Bürgerrechte aus. Präsident Jose Felix Uriburu (1930-32), ehemaliger Militär, nahm nach Amtsantritt die verbliebenen demokratischen Errungenschaften der Universitätsreform von 1918 zurück und ließ wenig Zweifel an seiner konservativ-ständischen Gesinnung. Er zweifelte die Berechtigung des ‚ungebildeten‘ argentinischen Volkes zur Teilnahme an Wahlen aufgrund mangelnder Urteilsfähigkeit an und mahnte, zu einer Staatsform zurückzukehren, in der die ‚Besten‘ regierten.

Rücktritte, Entlassungen und politische Verfolgung nicht konformer Bildungsakteure in Administration, Schulen und Universitäten waren seit der Amtsübernahme Uriburus im September 1930 und insbesondere unter Justo ab 11/1932 bis 1937 an der Tagesordnung.

Wie bereits erwähnt, hatten sich bildungsreformorientierte Gruppen seit Jahrhundertbeginn herausgebildet und hatten, z. B. mit den Universitätsreformen von 1918, entscheidende Fortschritte im akademischen Sektor auf rechtlicher Bildungsebene erzielt. Trotz der o. g. Widerstände hatten sich die verschiedenen Bildungs-Reformbewegungen auf nationaler und internationaler Ebene bis zu den dreißiger Jahren relativ gut institutionalisieren und vernetzen können.

Die UCR-Regierung unter Ortíz (1938-1940) allerdings verbot die Gremienbildung in Sekundarstufen; die Regierung Castillo (Partido Demócrata Nacional) entließ dann 1943 ‚reformistische‘ Professoren, löst die FUA, regionale Föderationen und Studierendenzentren auf. Im Folgejahr bilden sich ‚comicios universitarios‘, denen 1945 wieder militärische Interventionen in Buenos Aires, La Plata und Córdoba folgen, sowie Verhaftungen von Personal und Studentenschaft, Universitätsbesetzungen und regierungsverordnete Schließungen.

Waren bereits vorher nationalistische Elemente obligater Teil des schulischen Unterrichts gewesen, so wurden diese nunmehr ausgeweitet und nahmen verstärkt chauvinistische Züge an hinsichtlich einer kulturellen ‚Vorreiterrolle‘ Argentiniens im lateinamerikanischen Kontext an (Spitta 2002: 609).

Diese konservative, von den herrschenden Gruppen verordnete Transformation traf freilich je nach Kultur der jeweiligen Institutionen auf unterschiedliche Strukturen im Schul- und Universitätswesen und führte dementsprechend zu paradoxen Situationen im schulischen und akademischen Alltag, in denen die partizipativ, freiheitlich orientierten pädagogischen Elemente und Akteure sich mit der Einführung konservativ-religiöser Inhalte und nationalistischer Rituale konformieren mussten.

Gefördert durch progressive Reformkräfte unterschiedlicher Länder und Debatten multilateraler politischer Organisationen rückten während der zwanziger Jahre –nicht zuletzt unter dem Eindruck des ersten Weltkrieges– die Rechte von Kindern in das Blickfeld der öffentlichen Aufmerksamkeit.

Die Thematik wurde in Argentinien allerdings von der Regierung konservativ gewendet und der Eingriff des Staates in die Funktionen der Schule durch die Einrichtung zusätzlicher sozialer Leistungen und Dienste ausgeweitet:

Schulspeisungen, Schuluniformen und andere Bekleidungshilfen, Lernmaterialien und medizinische Versorgung wurden an Primarschulen Argentiniens vom Bildungsministerium und seiner ‚Comision Nacional de Ayuda Escolar‘ in diesem Zeitraum eingerichtet.

Der für Argentinien und Lateinamerika bis heute in der Sozialpolitik charakteristische staatliche ‚Assistentialismus‘ mit paternalistisch-klientelistischen Zügen, der bereits in der Zeit der UCR und ihrem Bemühen um populäre Machtausweitung angewandt wurde, wurde in den dreißiger Jahren durch die Konservativen ausgeweitet und unter Perón –wenngleich auch mit unterschiedlichen Akzenten– als politische Praxis im Bildungssektor konsolidiert.

### **3.3.3 Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1943-1955**

Die Präsidentschaft des Generals Peróns, die 1943 durch einen Militärputsch eingeleitet und durch die Wahlen 1946 konsolidiert wurde, setzte den Kurs nationaler Industrialisierung im Zeichen volkswirtschaftlicher und militärischer Unabhängigkeit fort, allerdings unter deutlicheren sozialstaatlichen Vorzeichen und mit Fokus auf

der nationalen Schwerindustrie. Es handelte sich dabei um „keine lupenreine bürgerliche Demokratie, aber dennoch eine Art plebiszitärer, autoritärer Demokratie (Boris/Tittor 2006: 14)“.

Da die Agroexporte nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wieder wuchsen, konnte die Regierung im Zeitraum 1944/45 eine breitenwirksame Redistributionspolitik auf Basis der Besteuerung der Exporteinnahmen vornehmen und im Bereich der sozialen Sicherung (Gesundheit, Sozialversicherung, etc.), der Löhne (rund +30 %), des Arbeitsrechts und Wohlfahrt, insbesondere für die argentinische rurale und urbane Arbeiterschaft bedeutsame soziale Fortschritte erzielen.

Der Anteil des Auslandskapitals an der Volkswirtschaft sank deutlich ab. Der Ausbau des öffentlichen Sektors und der industriellen Produktion führten zu einem hohem Anteil und Qualität der Beschäftigung. Argentinien verfügte mithin über die verhältnismäßig „beste Sozialversicherung im damaligen Lateinamerika“ (Boris / Hiedl 1978 : 72; 83).

Der Ausbau peronistisch orientierter Gewerkschaftsstrukturen sicherte die Machtbasis der Regierung (Halperin Donghi 1991, Muno 2005:53).

Dabei wusste Perón in einer außergewöhnlichen Klassenkoalition nicht nur die neuere mittlere und kleine nationale Industrielite, ihre urbane Arbeiterschaft sowie Teile der städtischen Mitte hinter sich, sondern in der ersten Regierungsphase auch Teile des Militärs und der Staatsbürokratie.

Das Wirtschafts- und Sozialprojekt lief jedoch den Interessen der Agraroligarchie, der exportorientierten Finanz- und Handelsbourgeoisie sowie des Auslandskapitals in weiten Teilen zugegen (Boris/Tittor 2006 : 14, Boris / Hiedl 1978:71-88).

Als in den 1950er Jahren die Agrarexportkonjunktur zurückging und das Redistributionsmodell immer weniger griff, löste sich die Interessenkoalition für die Regierung Peróns auf.

### **3.3.3.1 Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1943-1955**

Die Bildung spielte auch für die peronistische Regierung eine entscheidende Rolle, und zwar für die Herstellung der „unidad nacional (Perón 1947: 28, zit.n. Lionetti et al 2006 : 41)“.

Der Peronismus „postulierte jedoch nicht nur das Recht des Bürgers auf Erziehung, sondern betonte zugleich die Notwendigkeit der Ausbildung von Fachkräften für die im Entstehen begriffene Industrie (Spitta 2002: 611)“.

Das liberal-konservative Konzept der ‚Zivilisierung‘ und der ‚Bildung zur Bürgerschaft‘ wandelte sich im Peronismus zum Paradigma der ‚Ausbildung für die Arbeit‘ (Filmus 1995: 24).

Die bereits in den Vorperioden im Radicalismo (UCR) eingerichteten technischen Schwerpunkte an Mittelstufenschulen und Sekundarstufen (Escuelas Industriales, Escuelas de Artes y Oficios, etc.) sowie technische Studien an bestehenden Fakultäten des Landes und an neugegründeten universitären Einrichtungen<sup>124</sup> wurden unter Perón erheblich ausgeweitet. Ende der 1950er Jahre zählte Argentinien neun, durchweg staatliche Universitäten.

1946 wird ein Gesetz (Nr. 13.031) wirksam, das die Entscheidung über akademische Personalauswahl abermals der Regierung überträgt (wie das ‚Gesetz Avellaneda‘ vor 1918) und die studentische Repräsentation sowohl quantitativ einschränkt (1 Student, der per Losverfahren aus den zehn besten des letzten Jahrgangs bestimmt wurde) als auch qualitativ begrenzt (es bestand kein Stimmrecht mehr).

1949 dann werden Studiengebühren an Universitäten (Decreto 22/1949) sowie Eingangsexamen aufgehoben und den Einrichtungen erweiterte, wenngleich auch immer noch kontrollierte und beschränkte administrative Autonomie zugestanden.

1951 wird der nationale Wissenschaftsrat CONITYC, später CONICET, gegründet.

Der konservative Ivanissevich leitet unter Perón von 1948-50 das Erziehungsministerium. Er leitet in seiner zweiten Amtszeit unter Peróns Witwe, von 1974-75, deutlich repressivere Maßnahmen ein.

Die politische Sympathie für Nazi-Deutschland und die Versuche der Einflussnahme der Regierung Perón auf Universität und Gesellschaft wurden in weiten Teilen des akademischen Umfeldes als autoritär und repressiv empfunden und dementsprechend war der Widerstand der studentischen Bewegung gegen die peronistische Regierung stark.

---

<sup>124</sup> 1953 wird z. B. die „Universidad Nacional Obrera“ bzw. die heutige ‘Universidad Tecnológica Nacional’ (UTN) gegründet.

Der Peronismus stieß nicht nur in den Räten und Versammlungen der administrativen universitären Spitzen, sondern auch unter der politisch organisierten Studentenschaft auf Kritik. Man konnte den autoritären, populistisch-antiintellektuellen Zügen des Peronismus und dessen Bestrebungen, Bildung recht unumwunden und einseitig für wirtschaftliche Modernisierung zu instrumentalisieren, insgesamt wenig zustimmen.

„Mit prononciert anti-intellektueller Spitze prägten einflussreiche Teile der Peronisten den berüchtigten Spruch ‚Alpargatas sí, libros no‘ (‚Schuhe ja, Bücher nein‘) und bemühten sich mit allen Mitteln, die Universitäten unter ihre Kontrolle zu bekommen (Spitta 2002 :624)“.

Obgleich in der FUA (Universitäre Föderation Argentiniens) das Verhältnis sozialistischer und kommunistischer und ‚bürgerlich-liberaler‘ (UCR naher) Gruppen konfliktreich war, riefen sie dennoch gemeinsam zum Widerstand gegen peronistische Einflussnahme auf die Universitäten auf.

Es kam zu recht umfangreichen Verhaftungen seitens der peronistischen Regierung (1945-46 nach Schätzungen etwa 1500), zu Entlassungen akademischen Personals und zu schweren Misshandlungen (z. B. 1951 des Studenten Mario Bravo).

Bemerkenswert scheint dennoch die relative soziale Öffnung der Bildung in dieser Periode, sowohl im sekundären als auch im tertiären Bereich. Waren es 1946 noch etwa 50.000 immatrikulierte Studenten, so waren es 1955 bereits 150.000 (Garcia Fanelli 2005a: 160).

Dennoch war in Argentinien bis in die 70er Jahre hinein nie mehr als 1 % der Gesamtbevölkerung an Universitäten eingeschrieben. So entsprachen die Studentenzahlen 1955 (20 Mil. Einwohner) nur etwa 0,75 %.

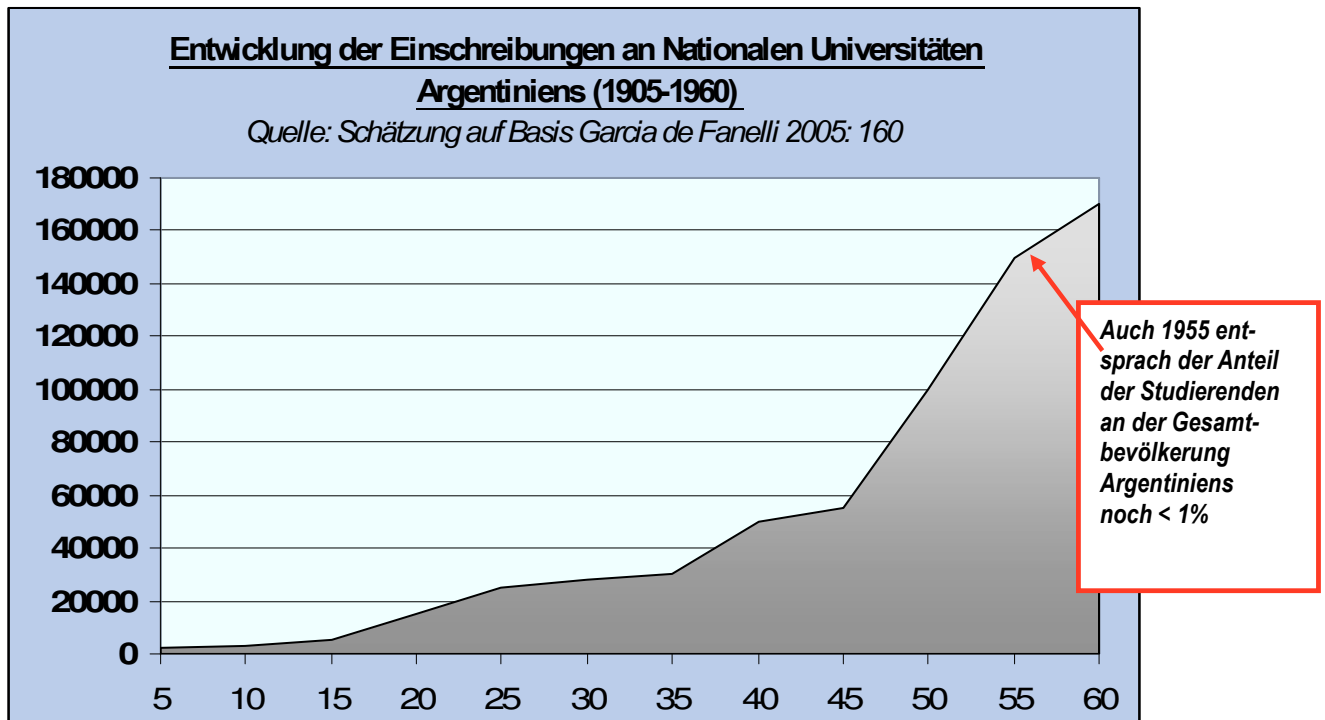


Abb.8: Entwicklung der Einschreibungen an Nation. Universitäten Argentinien (1905-1960)

Die Öffnungsprozesse wurden durch die erwähnte Aufhebung von Studiengebühren und Eingangsexamen unter Perón ebenso befördert wie durch relativ umfangreiche Stipendien, die sich explizit an Studenten aus Volksmilieus richteten, die vornehmlich technische Fächer und Orientierungen wählten.

Während das Wachstum des universitären Sektors noch stärker staatlich finanziell begleitet wurde, war dies bereits nicht mehr der Fall für die stark expandierenden technischen Mittel- und Sekundarschulen. Die Unterrichtsqualität sank hier stark ab.

So trug die Verfassungsreform von 1949 unter Perón durchaus Elemente sozialer Öffnung und Chancenförderung für bestimmte bildungsbenachteiligte Gruppen (männliche Angehörige der urbanen Arbeitermilieus). Gleichzeitig war sie aber auch stark von autoritären und nationalistischen Elementen gekennzeichnet (wie z. B. nationalistische Pflichtkurse, restringierte Entscheidungs- und Mitspracherechte an der Universität).

Lag das Verhältnis der graduierten Frauen vs. Männer (UBA) 1936 noch bei 1:8, so hatte sich der Abstand 1951 bereits auf 1:4 verringert.

### **3.3.4 Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1955-1973**

In der post-peronistischen Phase unter den Präsidentschaften von Lonardi und Aramburu (1955-58), Frondizi (1958-62), Guido (1962-63), Illia (1963-66), Onganía (1966-70) und Lanusse (1971-73) wurden die stagnativen Tendenzen der argentinischen Wirtschaft zunehmend deutlich: In dem Maße, wie die Agrarexporte in einem veränderten Weltmarkt stagnierten, verringerten sich die Staatseinnahmen und die Spielräume der Politik, die Sozialprogramme aufrechtzuerhalten und zum anderen Industriegüter zu importieren und mithin die Produktivität der argentinischen Wirtschaft kontinuierlich zu erweitern. Zudem erschwerten die konzentrierten Eigentums- und Produktionsverhältnisse der argentinischen Landwirtschaft Investitionen und Modernisierung des für die Volkswirtschaft nach wie vor relevanten Feldes.

Es kam in dieser Phase nicht nur zu häufigen Wechseln zwischen zivilen und militärischen Regierungen, sondern auch zu einer fortschreitenden Polarisierung der Sozialstruktur (Boris / Hiedl 1978:100f, Boris/Tittor 2006:17).

Der industrielle Sektor –insbesondere die kapitalintensiven Bereiche wie Chemie, Metall und Maschinen- verzeichnete anhaltende Produktions- und Produktivitätszuwächse, das Beschäftigungswachstum erwies sich hier allerdings als ungleich schwächer.

Geraht durch Maßnahmen der Reprivatisierung, Liberalisierung der Außenwirtschaft und der Investitionspolitik nahmen in der post-peronistischen Phase zum einen die Anteile des Auslandskapitals als auch die Konzentrationsprozesse in den zuvor genannten ‚dynamischen‘ Industriebereichen deutlich zu, wobei gerade die ausländischen Unternehmen in den konzentrierten Zweigen aktiv waren und hohe Produktivitätszuwächse verbuchen konnten (Boris / Hiedl 1978: 115f). Die politische Gestaltung der wirtschaftlichen Öffnung für ausländisches Kapital führte jedoch nicht zu einer sustentablen Stärkung und Autonomie der argentinischen Volkswirtschaft: Der Eintritt des Auslandskapitals erfolgte vielerorts durch Aufkäufe nationaler Unternehmen. Direktinvestitionen wurden zu beachtlichen Teilen durch öffentliche Mittel finanziert (Boris / Hiedl 1978: 116f). Der Ausbau der Produktivstruktur griff weiterhin intensiv auf Importe ausländischer Maschinen und Technologien statt auf den Ausbau und die Nutzung nationaler Strukturen zurück.

Das „permanente Drainageverhältnis“, in dem sich Argentinien nach Perón befand, wurde zudem durch Zahlungen für Kredite, Patente und Lizenzen, verdeckte Gewinntransfers ausländischen Kapitals sowie die anhaltende Dominanz von Agrargütern im Exportwesen bestimmt (Boris / Hiedl 1978:119) und spiegelte sich bald in der zunehmenden Schwächung und Polarisierung der Einkommens- und Konsumstrukturen, steigender Arbeitslosigkeit und Demonstrationen innerhalb der Bevölkerung (ebd.: 124; 129).

Auch die Wiedereinführung progressiver und redistributiver wirtschaftspolitischer Elemente 1958/59 unter Frondizi (d. h. Renationalisierungen und allgemein verstärkte staatliche Protektion und Intervention, Wiedereinführung der von Perón gegründeten Gewerkschaft und Lohnerhöhungen) konnten die tiefe Rezession 1959 nicht verhindern. Als seine Politik unter Druck der Kreditvergabe und des orthodox-liberalen ‚Stabilisierungsplanes‘ des IMF wieder zu strikter Haushaltsdisziplin, Re-Privatisierung und Liberalisierung und Begünstigungen des Auslandskapitals umschwenkte, verschlechterte sich die wirtschaftliche und soziale Lage weiterhin und es kam 1962 erneut zu einer Rezession.

Der Vorwurf mangelnder Härte gegenüber dem Peronismus kostete Frondizi und Illia die Präsidentschaften, die Machtkämpfe zwischen Agraroligarchie und Industriebourgeoisie spitzten sich in den 1960er Jahren zu (Boris / Hiedl 1978 :133ff).

Unter der Präsidentschaft des Militärs Onganía wurden wesentliche sozialpolitische Errungenschaften und demokratische Strukturen ausgehöhlt (s. Abschnitt Bildung), die Abschöpfung der Agrargewinne wurde jedoch in Allianz mit der Industriebourgeoisie von dem autoritären Regime fortgeführt.

Die fortdauernde Schieflage der Wirtschaft und wachsende soziale Proteste führten dann zur Absetzung Ongánias und zu Einsetzung der Militärs Levingston und Lanusse und –unter anhaltenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten und schwindendem sozialen Rückhalt der selbst ernannten Militärregime zu einer groß angelegten ‚Klassenversöhnung‘ und letztlich zur Rückkehr und Wiederwahl Peróns im Jahre 1973.

#### **3.3.4.1 Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1955-1973**

Im Zuge der skizzierten wirtschafts- und sozialpolitischen ‚Revolución Libertadora‘ (‚Befreiungsrevolution‘) von 1955-58 wurde zunächst die ‚Entperonisierung‘ der Schulen und Universitäten und der Wechsel der Lehrinhalte und Materialien vorangetrieben. Massive Entlassungen und Neubesetzungen fanden an Universitäten statt.

Die Wachstumsrate der Einschreibungen bzw. Studentenzahlen ging stark zurück (nur durchschnittlich 3,8 % interannuales Wachstum im Zeitraum 1955-66 im Vergleich zu 12,1 % 1952-55), denn die Militärregierung überließ den Universitäten die Einführung von Eingangsexamen, die diese nicht zuletzt aufgrund administrativ-finanzieller und ideologischer Gründe einführten (Garcia Fanelli 2005a: 163).

Unter der offen repressiven Politik des Militärs Onganía und seiner Nachfolger (1966-1972) wurden die Universitäten durch die Armee besetzt, Verhaftungen vorgenommen, studentische Organisationen verboten und aufgelöst und kritische Wissenschaftler entlassen. Ganze Institute wurden ausgehöhlt. Die Einschreibungen gingen durch verschärfte Aufnahmebedingungen stark zurück und wiesen sogar von 1968-1970 negatives Wachstum (durch Exmatrikulationen) auf.

Der erste bedeutsame ‚brain drain‘ wissenschaftlicher Intelligenz erfasste das Land. „Das individuelle Recht des Bürgers auf Bildung trat zunehmend in den Hintergrund (Spitta 2002: 611)“.



Mit der ‚Befreiungsrevolution‘ begann eine Phase, in der sich formal demokratische mit offen autoritären Militärregierungen abwechselten und die in der Militärdiktatur von 1975-1983 ihren repressiven Höhepunkt fand. Der Hochschulbereich büßte im Verlauf der sechziger Jahre ihre Freiheit hinsichtlich Verwaltung, Lehre und Forschung faktisch weitgehend ein, obwohl die Hochschulautonomie formal unter Aramburu 1955 wiedereingeführt wurde (Voitzuk 1999: 14).

Im Zeichen der skizzierten veränderten nationalen Wirtschafts- und Sozialstrukturen und internationaler Machtverhältnisse gewannen auch im Bereich der Bildungspolitik ökonomie- und effizienzorientierte Konzepte an Zuspruch.

In Anlehnung an die aufkommenden Humankapitaltheorien und an quantifizierbare und sozial undifferenzierte ‚Output‘ Parameter sollte Bildung auch im ‚Desarrollismo‘, ähnlich wie zuvor im Peronismus, vornehmlich der Modernisierung der Wirtschaft dienen.

Allerdings verstand sich der Staat nunmehr weniger redistributiv als im Peronismus und verengte zudem Modernisierung auf den ökonomischen Bereich und drängte entsprechende sozialprogressive Impulse zurück. Redistribution sollte aus dieser Perspektive erst nach wirtschaftlichen Wachstumsphasen erfolgen (Filmus 1996: 26).

So wurde Bildung in Begriffen der begrenzten staatlichen und erhöhten individuellen Investitionsverantwortung buchstabiert, die unabhängig von sozial ungleichen ‚Input‘- Bedingungen kalkulierbare ‚Renditen‘ abwerfen sollte (Spitta 2002:624).

Die Privatisierung im universitären Bereich führt ab 1958 bis etwa 1966 wieder zu einem stärkeren Anstieg der Studentenzahlen, deren Mehrheit aus der gehobenen Mittelklasse stammte und zu einem kleinen und stark rückgängigen Anteil aus Arbeiterhaushalten. Von Ende der 50er bis Mitte der 70er Jahre stieg die Zahl der Universitäten von ehemals 9 staatlichen auf rund 50 staatliche und private Universitäten, wobei der öffentliche Sektor eine wichtige Rolle spielte (Spitta 2002:624).

Waren die Regierungen unter Perón und später unter Frondizi und Illía dem Bildungssektor und seinen uneingelösten Forderungen und Protesten (u. a. Erhöhung der Mittel, stärkere Regulation der Privatisierungen, uneingeschränkte Meinungs- und Forschungsfreiheit) bereits wechselweise mit Ignoranz und polizeilicher Repression gegenübergetreten, so verschärfte sich diese Strategie ab 1966 unter General Onganía (s. unten) angesichts sozialer Proteste und gesellschaftlicher Pluralisierung weiter.

In den sechziger Jahren hatten sich auch in Argentinien –wenngleich auch weitgehend auf Buenos Aires und bestimmte Milieus begrenzt - Mentalitäten und Lebensführung modernisiert und pluralisiert.

In urbanen akademischen Milieus, der wachsenden Erwerbsmitte und in populären Milieus waren neue Formen der Vergemeinschaftung, des politischen Zusammenschlusses, des Geschmacks und der Ausdrucksfreiheit entstanden, die mit den konservativ-autoritären Mustern der herrschenden politischen und wirtschaftlichen Eliten wenig vereinbar waren<sup>125</sup>.

Einige öffentlichkeitswirksame Konzessionen wurden z. B. im Primärbereich unter Illia vorgenommen: Es wurde verstärkt in Arbeitsgemeinschaften gelernt und ‚Escuelas de consorcio‘ wurden durch finanzielle Unterstützung der Eltern errichtet, damit diese, „dem Gebäude, das durch ihre Hände entstand, eng verbunden, die notwendige Orientierung“ erhielten, um ihrem Nachwuchs „eine Erziehung ohne intellektuelle und affektive Deformationen zukommen zu lassen (Lionetti et al 2006:54)“.

Insgesamt jedoch, so zeigt Mónica Rein (1998) in ihrer vergleichenden Analyse der politischen Diskurse und Praktiken, die sich innerhalb des Bildungssystems in Argentinien unter Perón, Lonardi, Aramburu und Frondizi (1946-1962) entfalteten, hätten diese trotz aller graduellen Differenzen eines gemein gehabt: die diskursive Idealisierung demokratischer Ideale, die durch unterschiedlich facettierte, autoritäre politische Maßnahmen ad absurdum geführt wurden und die beständig nach Indoktrinierung und Kontrolle kritischer sozialer Gruppen qua Bildung suchten (Rein 1998).

Den bereits seit den 1930er Jahren präsenten technokratischen Modernisierungsdiskursen, welche die Relevanz von universeller Verbreitung der Bildung für wirtschaftliche Entwicklung betonten, stand spätestens ab 1966 eine „Minderung der Bildungsausgaben des Staates gegenüber, die zu einem Verfall der Qualität des Erziehungsangebotes führte (Spitta 2002: 611)“.

Hatte es auch zu Peróns Zeiten bereits erhebliche Mängel und Ungleichgewichte in der Finanzierung der Bildungsformen vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion gegeben, verschärfte sich die Schieflage mit wachsender Einschulung bzw. Einschreibung in den Folgejahrzehnten erheblich, da die zur Verfügung stehenden Mittel seitdem stagnierten.

Neben den SchülerInnen und StudentInnen waren nicht zuletzt die LehrerInnen öffentlicher Einrichtungen von dem Sparkurs betroffen; sie mussten trotz wachsender Anforderungen real sinkende Gehälter hinnehmen.

---

<sup>125</sup> Siehe u.a. Sammelband der UBA (1997): „Cultura y Política en los años ‘60“, Romero (1976): „Latinoamérica: Las ciudades y las ideas“, Terán (1991): „Nuestros años ‘60. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina (1956-1966)“.

Im Zuge einer ökonomistischen Bildungsrationalität, die sich im Kontext des Rückzuges des Staates aus finanzieller und administrativer Verantwortlichkeit (aber nicht aus der Entscheidungskontrolle) für verschiedene soziale Leistungen (Gesundheit, Erziehung) vollzog (Sottoli 2002: 142), wurde bereits Ende der sechziger Jahre mit der Dezentralisierung der Primarschulen begonnen. Die Einrichtungen waren nunmehr auf die höchst ungleich verteilten Handlungskompetenzen und -ressourcen der jeweiligen Provinzen angewiesen.

1970 nahmen 87 % aller Schulpflichtigen zumindest phasenweise auch an Grundbildung teil, allerdings verließ noch immer ein bedeutender Teil die Schule vorzeitig: In der Kohorte 1964-1970 brach etwa die Hälfte der Primarschüler in urbanen Gebieten die Schule ab, auf dem Land waren es bis zu 75 %, was noch immer dem nationalen Durchschnitt der vorangegangenen Jahrhundertwende entsprach (s. Abschnitt u. Abb.). Nur etwa ein Viertel (26 %) der urbanen Grundschüler beendete die Stufe ohne Wiederholungen.

Nur etwa 36 % der bereits geringen Zahl der Absolventen von Primar- bzw. Mittelschulen besuchte in Argentinien in dieser Periode die Sekundarstufe, die wiederum nur 12,7 % mit Titel abschlossen und von ihnen es nur 37 % gelang, in der Regelzeit den Sekundarabschluss zu erreichen (Filmus 1995 : 29).

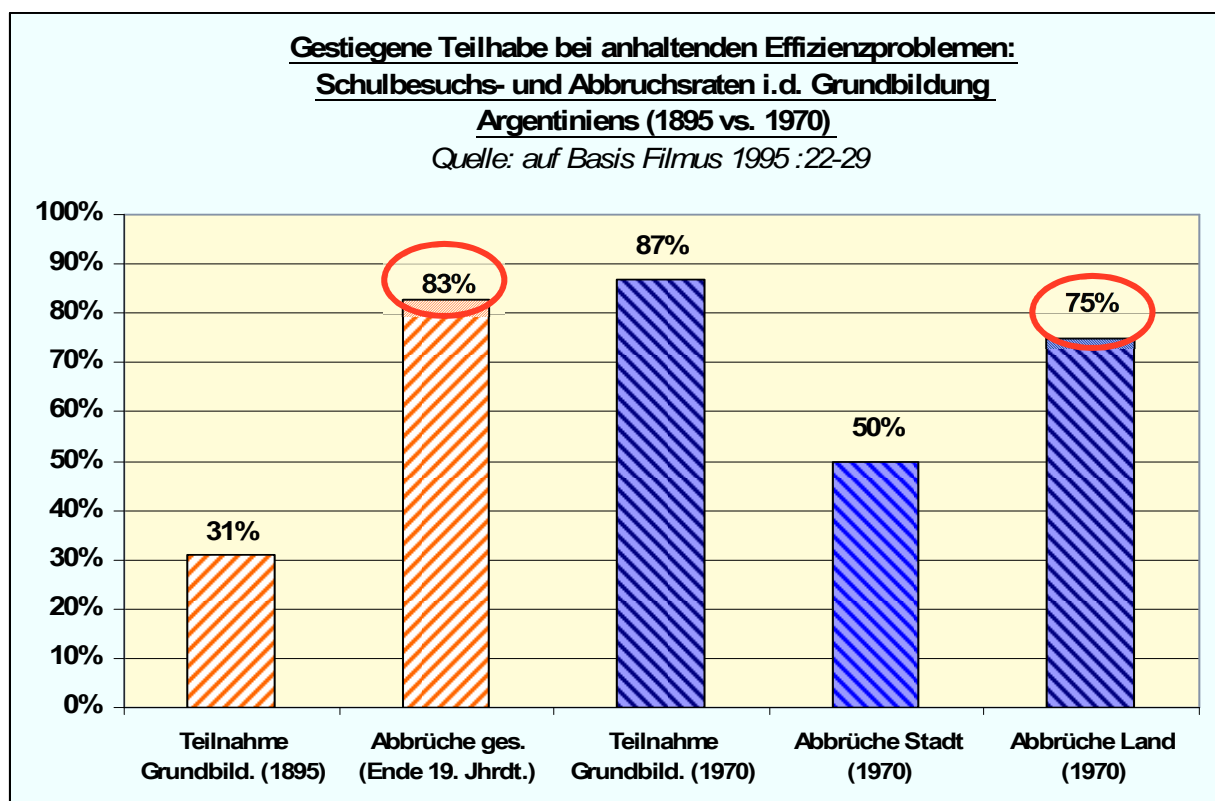


Abb.9: Schulbesuchs- und Abbruchraten in der Grundbildung Argentiniens (1895 vs. 1970)

### **3.3.4.2 Strukturen der Bildung und Bildungspolitik 1973-1976:**

#### **von der ‚Bildung zur Befreiung‘ zur ‚Erziehung zur Ordnung‘**

Der Zeitraum 1973/74 repräsentiert eine kurze Zwischenphase der argentinischen Bildungspolitik, die von dem Postulat der „Bildung für die Befreiung“ gekennzeichnet war und einer linksperonistisch gefärbten Besinnung auf Bildung als Bürgerrecht und Mittel der politischen Bewusstseinsbildung (Spitta 2002: 612).

Es war die Periode der Exilrückkehr und erneuten Präsidentschaft Juan D. Peróns, welche die Wiederbelebung linksperonistischer Ideale ‚sozialer Gerechtigkeit‘, volkswirtschaftliche Unabhängigkeit und Arbeiterbewegungen favorisierte. Dies geschah unter dem Vorzeichen der Reformagenda Peróns („Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional“ 1973) die nun stärker als in den vierziger und fünfziger Jahren -zumindest auf diskursiver Ebene- demokratisch-partizipative Elemente betonte, um den sozialen Frieden in Argentinien wiederherzustellen (Lionetti et al 2006: 62f).

Die Bildungsreform des Planes beinhaltete zum einen stärkere Mitsprache von Eltern und Gemeinden für die Errichtung und Gestaltung von Schulen, stützte sich andererseits auch auf eine konservative Rückbesinnung auf die „vorbildlichen Eigenschaften der Feminität von Ehefrauen und Müttern“, die Perón an ihre Pflichten als häusliche Erzieherinnen in die Familien für das nationale Reformprojekt ermahnte, zumal ihre „politische Unterordnung“ durch die Einführung des Wahlrechtes bereits beendet worden sei (Perón 1974 zit.n. Lionetti et al 2006: 64).

Setzen Peróns Bildungsreformbemühungen des Zeitraums 1973/74 zumindest diskursiv stärker auf die demokratische Herstellung von gesellschaftlichem Konsens und Integration (Lionetti et al 2006: 66), so betonte die konservative Regierungselite, die nach seinem Tod hinter seiner Amtsnachfolgerin und Witwe María Estela (Isabelita) Martínez de Perón stand, bereits wieder offen soziale Exklusion und Repression als legitime Mittel, unerwünschte gesellschaftliche Konzepte und Gruppen zu disziplinieren und bereitete so das politische Klima für Machtübernahme durch das Militär im März 1976 unter Videla et al.

Die Regierungszeit der Witwe Peróns war durch eine konservative Umstrukturierung charakterisiert und durch zunehmende Repressionen gegen links-progressive Teile der peronistischen Partei und der Bevölkerung. Die Regierung stand zunehmend unter dem Einfluss der Militärs (Halperin Donghi 1991)<sup>126</sup>.

Dementsprechend wandelten sich auch die kurz zuvor noch ausgerufenen Bildungsideale einer solidarischen Staatsbürgerschaft mit dem Regierungswechsel und der Rückkehr des konservativen Oscar Ivanissevich in das Bildungsministerium im August 1974.

---

<sup>126</sup> Siehe u.a.: die Einrichtung der AAA („Alianza Anticomunista Argentina“)

Die vorausgegangene Umverteilungs- und Integrationspolitik, sowie die Industrialisierung und Bildungsexpansion unter Perón hatten in Argentinien zu einem höheren Organisationsgrad und zu verändertem Selbstbewusstsein innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Gruppen Argentiniens geführt.

Diese Gruppen – von Industriearbeiterschaft bis hin zu emanzipatorisch bewegten StudentInnen, DozentInnen und PädagogInnen – hatten während der vergangenen Jahrzehnte recht erfolglos versucht, Druck auf das nach-peronistische Machtgefüge Argentiniens auszuüben. Sie wurden von den herrschenden militärischen, industriellen und religiösen Eliten wenn schon nicht als Bedrohung, so doch aber als störend wahrgenommen (Basualdo 2001).

Das propagierte Ziel der reaktionär-konservativen Regierungselite von 1975 lautete nun, staatliche Bildungsausgaben nicht mehr für die „Stimulierung der Disziplinlosigkeit, der Unordnung und der Subversion“ zu verwenden, sondern für die „geistige Rettung der Republik (Rede Ivanissevichs zum Feiertag des Lehrers, Sept. 1974, zit. n. Lionetti et al 2006: 66)“.

Es wurden in der Folge nicht nur wieder starke Zugangsbegrenzungen im universitären Sektor eingerichtet (durchschnittlicher jährlicher Einschreiberückgang 1975-1983: -4,4 % vs. Anstieg 1973-75 um +23,9 %), sondern auch kritische Stimmen und Organisationen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems in Argentinien gewaltvoll zum Schweigen gebracht (Garcia de Fanelli 2005a :163).

Die Regierung und ihr Bildungsministerium unter Ivanissevich und verbundene Organe (wie der militärischen, ‚antikommunistischen‘ Einsatztruppe AAA) hatten mit ihrer „Erziehung zur Ordnung“ repressive Strukturen bereits weitgehend implementiert, sodass die Militärs 1976 diese Strategien lediglich zu vollenden brauchten (Tedesco/Braslavsky/Carciofi 1987).

Die Strukturen der Bildungspolitik wurden von der anschließenden Militärregierung fortgesetzt und ausgeweitet.

### 3.3.5 Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der Periode 1976-1983

Die argentinische Gesellschaft, die bis Mitte der siebziger Jahre die sozial „integrierteste Gesellschaft Lateinamerikas repräsentierte (Verbitzky 2001:7)“, die Armut und Arbeitslosigkeit in gemäßigter und transitorischer Form kannte bzw. anerkannte<sup>127</sup>, erlebte innerhalb von weniger als drei Jahrzehnten tief greifende Transformationen ihrer politischen, sozialen und ökonomischen Strukturen und die massive Verbreitung von Arbeitslosigkeit und Armut.

Die Durchsetzbarkeit der Militärregierung basierte nicht zuletzt auf der Schwäche der peronistischen Regierung unter Evita Perón, die zunehmend unfähig erschien, die steigenden sozio-politischen Spannungen und ökonomischen Schwierigkeiten auf demokratischem Wege zu lösen. Bereits die Regierung Evita Peróns versuchte die nationalen Konflikte zunehmend mit polizeilicher und militärischer Gewalt zu glätten (Halperin Donghi 1991).

Die bildungs-, wirtschafts-, und kulturpolitische Agenda der Militärdiktatur, die von 1976 bis 1983 Argentinien sozialstrukturell, ökonomisch und politisch tief greifend veränderte und oft als „Punkt ohne Wiederkehr (Benza/Calvi 2005 : 3)“ bezeichnet wird, zielte in erster Linie auf die Disziplinierung und Kontrolle all jener Gruppen ab, die den konservativ-reaktionären militärischen Kräften und Verbündeten und ihren Interessen an einer Umgestaltung der Gesellschaft kritisch gegenüberstanden.

Ihre repressive Politik wandte sich gegen Gewerkschaften und ihre Mitglieder, kritische Presse und kulturelle Produktion sowie universitäre Opposition und gegen alle weiteren an gesellschaftlicher Emanzipation und Reform orientierten Stimmen und Einrichtungen.

1983, gegen Ende der blutigsten aller Militärdiktaturen, die das Land je erlebt hatte, zählten etwa 30.000 Menschen in Argentinien als getötet bzw. ‚verschwunden‘. Ein Teil der akademischen, politischen und künstlerischen Intelligenz hatte das Land verlassen und befand sich im Ausland oder im inneren Exil. Die Repressionen dieser Periode (aber auch vorausgegangener anti-demokratischer Regierungen) hinterließ die argentinische Gesellschaft traumatisiert und schwächten in den Folgejahrzehnten nachhaltig den Aufbau einer engagierten, kritischen Zivilgesellschaft und politischer und intellektueller Gegeneliten in Argentinien.

Die wirtschaftlichen Transformationen der Militärs und ihrer gesellschaftlichen Verbündeten (darunter nicht unbedeutende Teile der nationalen Agraroligarchie) waren gleichsam verheerend für die argentinische Gesellschaft und sind bis heute als Altlasten spürbar.

---

<sup>127</sup> *Anfang der 1970er Jahre lagen die Zahlen für ‚offene‘ Armut bei 2% und bei rund 10% Armut insgesamt. Diese Zahlen dürfen jedoch nicht über den wirtschaftlichen Abwärtstrend hinwegtäuschen, der seinen Anfang etwa zu Beginn der 1950er Jahre nahm und der erst in den späten siebziger Jahren in das Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit drang (Boris/ Tittor 2006:16). Im Rahmen des repressiv-autoritären Politikklimas der Militärregierung wurden diese Entwicklungen nicht demokratisch bearbeitet, sondern mit einem Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell beantwortet, das in erster Linie auf die Ausschaltung politischer Opposition abzielte und auf regressiven Verteilungsmechanismen und einer Rückführung der Volkswirtschaft auf ein Agrarexportmodell unter gezielter Demontage der nationalen Industrie basierte.*

Die wirtschaftliche Transformation der Militärs war von ungeschützter Außenöffnung des Binnenmarktes, Desindustrialisierung und Regression auf ein agrar- und primärgüterbasiertes Exportmodell gekennzeichnet sowie von Finanzspekulation, Kapitalkonzentration und Kapitalfluchtbewegungen sowie massivem Schuldenanstieg.

Die schonungslose Außenöffnung der neoliberal-konservativen Wirtschaftsagenda wurde durch eine starke Herabsetzung der Einfuhrzölle eingeleitet und führte in kurzer Zeit zu einer Überschwemmung des nationalen Marktes mit günstigen ausländischen Waren, welche vor allem die Demontage mittlerer und kleinerer nationaler Produktionsstätten und Industrien zur Folge hatte.

Der Finanzmarkt wurde ebenfalls weitgehend liberalisiert und im Sinne inländischer<sup>128</sup> und ausländischer Spekulanten durch staatlich garantierte hohe Zinssätze ‚attraktiv‘ gemacht (s. nachf.).

Das Modell der importsubstituierenden Industrialisierung, das seit den 1930er Jahren weitgehend die Basis des kapitalistischen Produktionsmodus gebildet hatte und wirtschaftspolitisch in weiten Phasen auf eine Stärkung der industriellen Produktion, auf Stärkung der Kaufkraft des Binnenmarktes und–wenngleich auch recht begrenzt– auf wohlfahrtliche Elemente setzte, wurde von der Militärdiktatur nun systematisch und offensiv ausgehebelt.

Die eingeleitete Phase konsolidierte die Schwächung der bereits seit den fünfziger Jahren in strukturelle Nachteile geratene nationale Industriebourgeoisie und half dem ausländischen Kapital als auch der nationalen Agraroligarchie ihre Macht weiter auszubauen. Letztere konnte sich vertikal und horizontal diversifizieren und umfassende agroindustrielle Machtgeflechte herausbilden. Die ausländischen Kapitale, die in der nachperonistischen Phase in neue Industriezweige expandiert waren, gehörten ebenfalls zu den strategisch Begünstigten der Militärdiktatur.

Ebenso bildete sich im Kontext dieser wirtschaftspolitischen Agenda eine nationale Finanzbourgeoisie heraus, die z. T. eng mit den Agroeliten vernetzt war und auch politisch zunehmend an Einfluss gewinnen konnte (Herzog et al 2002:15f).

---

<sup>128</sup> Es war eine kleine Zahl nationaler Unternehmer, vornehmlich die agroindustrielle Oligarchie und die neu entstandene und damit eng verbundene Finanzbourgeoisie („patria financiera“), die zusammen mit ausländischen Spekulanten von der Militäragenda profitierten: u.a die Familien Pérez Companc, Macri, Loma Negra, Roggio, die bis heute bedeutsame politische und wirtschaftliche Macht in Argentinien besitzen (Basualdo 2001:32).

Der nunmehr vorherrschende Akkumulationsmodus der argentinischen Volkswirtschaft basierte nunmehr kaum noch auf (Re)investitionen in Produktionsstrukturen und verbundene Beschäftigung. Die finanzspekulative Ausrichtung war von massivem Auslandsschuldenanstieg (1978: US\$ Mrd. 12, 1982: US\$ Mrd. 43) begleitet. Von der Privatwirtschaft billig im Ausland aufgenommene Kredite wurden zu hohen Zinsen in Argentinien weiterverliehen bzw. angelegt und die Zinsgewinne konnten ungehindert in Auslandskonten angelegt werden (*plata dulce*). Gegen Ende der Diktatur wurde der überwiegende Teil der offenen privaten Auslandsschulden unter dem neoliberalen Wirtschaftsminister Cavallo (der später unter Carlos Menem wieder in dieser Funktion agierte) verstaatlicht und die wirtschaftliche und soziale Rekonstituierung des Landes in eine denkbar schlechte Ausgangslage versetzte (Herzog et al 2002:15).

Die Auslandsverschuldung von 1985 war sechsmal so hoch wie jene des Jahres 1976 (Friedmann et al 2001 : 226).

Es wurde eine ‚Investitionsförderung‘ betrieben, die über großzügige Abschreibungsrichtlinien zu milliarden-schweren Rückflüssen in die Privatwirtschaft führte bzw. zu einer massiven Umverteilung öffentlicher Gelder von ‚unten‘ nach ‚oben‘. Weitere Milliarden flossen auf Auslandskonten korrupter Regierungsmitglieder und Funktionäre sowie in den Kauf von Waffen für das Militär (allein etwa US\$ 10 Mrd.). Aber auch die demokratische Nachfolgeregierung Alfonsín ermöglichte es den Privatunternehmen weiterhin in den 1980er Jahren, ihre ‚Investitionen‘ in voller Höhe steuerlich abzuschreiben und förderte damit finanzspekulative Investitionen und Kapitalflucht bzw. verhinderte den Aufbau einer produktiven Investitionsbasis (Herzog et al 2002:15).

Die Ergebnisse der Wirtschaftspolitik begrenzten sich nicht nur auf stagnierendes bzw. rückläufiges Wachstum (ab 1980), stark gestiegene Auslandsverschuldung (1976: +\$7 Mrd.=> 1983: +\$45 Mrd.), sondern führten auch zu Investitionsrückgängen und massiver Kapitalflucht (Basualdo 2001, Ciblis 2006).

Sie wirkten sich u. a. in Form stark abgesunkener Reallöhne<sup>129</sup>, einer sinkenden Lohnquote (Lindenboim 2003)<sup>130</sup> und zunehmend regressiver Einkommensverteilungsstrukturen der Haushalte<sup>131</sup> (Benza/Calvi 2005 : 6) aus.

---

<sup>129</sup> Nach einem bedeutsamen Anstieg im Zeitraum 1970 bis 1975 fielen die Löhne von 1976 bis 1982 durchschnittlich um -47% im Großraum Buenos Aires (GBA) (Benza/Calvi 2005 :4).

<sup>130</sup> Die Datenlage für diese Periode ist insgesamt politisch verzerrt und zudem recht lückenhaft. Die jeweiligen Einschätzungen regierungsunabhängiger Analysten schwanken z.T. erheblich, je nach Berechnungsgrundlage (Lindenboim 2003; :3f). Festgehalten werden kann als Trend jedoch, dass die Lohnquote von etwa rund 45% in der ersten Hälfte der 1970er Jahre bis 1982 erheblich fiel. Die Schätzungen der jeweiligen regierungsfernen Institutionen schwanken für 1982 zwischen 24% (CEPAL 1991) und etwa 37% Teilhabe der abhängig Beschäftigten am volkswirtschaftlichen Einkommen (FIDE 1983), (s. Lindenboim 2003, :24).

<sup>131</sup> Auch während Subperioden moderaten wirtschaftlichen Wachstums ist regressive Verteilung zu verzeichnen, die dann insbesondere nach der ersten tiefen Krise 1980/81 anzog. Der Zeitraum 1976-1980 weist insgesamt eine 9%ige Zunahme der Pro-Kopf Einkommensungleichheit in GBA [Gini-Koeffizient] auf (siehe Benza/Calvi 2005:6).



Zudem bezeichnet die Periode den Beginn eines wachsenden urbanen informellen Sektors (Benza /Calvi 2005.:8) und die zunehmende Bedeutsamkeit der Bildungsqualifikationen für die Strukturierung der Einkommensungleichheiten der abhängig Beschäftigten (allein die Gruppe der Selbstständigen sieht in dieser Periode noch sozial relativ wenig konzentrierten Einkommensstrukturen entgegen).

Es fand in dieser Phase nicht nur eine Aufweichung der geografisch geballten industriellen Arbeitnehmerzentren des Landes und mithin ihrer politischen Organisationspotenziale durch die Militärs statt <sup>132</sup>, sondern auch eine verstärkte vertikale und horizontale Differenzierung der Lohnskalen (Imbusch 1991: 230), die ursächlich v. a. auf den wirtschaftspolitischen Strukturwandel der Industrien und der Demontage ihrer Wettbewerbsfähigkeit und Mitbestimmungsregelungen zurückzuführen ist und sich erst in zweiter Linie bzw. als Resultat der Qualifikationsdifferenzen der Erwerbstätigen selbst vollzog<sup>133</sup>.

Die Arbeiterlöhne in kleinen Unternehmen lagen beispielsweise um durchschnittlich 40 % unter denen der Großunternehmen. Die Löhne des öffentlichen Sektors sanken dabei insgesamt stärker als die der Privatwirtschaft. Innerhalb der qualifizierten Arbeiterschaft etwa schwankten die Löhne bis zum 3,5 fachen, zwischen leitenden Verwaltungsangestellten bis zu 6,8 fach (Imbusch 1991:237f). Innerhalb gleicher Qualifikationsprofile bildeten sich im Argentinien der Militärdiktatur demnach bereits deutliche Einkommensgefälle heraus, die zu prononcierten Lohnhierarchien und Ungleichheiten führten und die Fragmentierung der Gewerkschaftsbewegungen und anderer sozialer Verbände beförderten.

Die Arbeitslosigkeit erschien im Großraum Buenos Aires insgesamt im Zeitraum von 1974-1982 relativ niedrig (1,9 % -3,8 % in GBA, ebd.: 21, Tab. B). Betrachtet man allerdings die unterschiedliche Betroffenheit der jeweiligen Einkommensdezile, so zeigt sich bereits, dass die unteren drei Einkommensgruppen 1981 nicht nur verstärkt auf Arbeitssuche gingen, sondern auch im Durchschnitt bereits zu rund 10 % von Arbeitslosigkeit betroffen waren, die oberen zwei Gruppen jedoch kaum (zu 0,9 %) (Lindenboim 2003.:21).

---

<sup>132</sup> *Industrieller Abbau durch die Militärs fand v.a. in den Provinzen Buenos Aires, Córdoba, Santa Fé statt und es fand eine politisch motivierte Förderung regionaler Industrieansiedlungen in dünn besiedelten Provinzen statt.*

<sup>133</sup> *Jene ArbeitnehmerInnen, die über gehobene Qualifikationen (d.h. Universitätsabschlüsse) verfügten, mussten zwar auch Einkommenseinbußen hinnehmen, verfügten jedoch über wesentlich bessere Verhandlungsmacht in einem nationalen Kontext, der durch die Zerschlagung tarifrechtlicher Bestimmungen und Arbeitnehmervertretungen und Kapitalkonzentrationsprozesse geprägt war als jene Beschäftigtengruppen mit niedrigen und mittleren Qualifikationsniveaus und bereits relativ niedrigen Einkommen (Lindenboim 2003 :7f; :22 und Imbusch 1991:237).*

Parallel erhöhte sich die Zahl der kleinen und der Prekarität nahestehenden ‚Selbstständigen‘. Es zogen sich in diesem Zeitraum zudem Frauen, Jugendliche und ältere Personen verstärkt aus dem Arbeitsmarkt zurück. Migranten aus Paraguay oder Bolivien, die aufgrund verschärfter Aufenthaltsbestimmungen und sinkender Real-löhne unter dem Militärregime in großer Zahl in ihre Ursprungsländer zurückkehrten, trugen zu den vermeintlich ‚positiven‘ Arbeitsmarktzahlen bei.

Von den repressiven Eingriffen in Arbeitnehmervertretung und andere Interessenvertretungen gesellschaftlicher Gegenkräfte blieben die formalen Arbeitsverhältnisse in dieser Periode, im Gegensatz zur Menemschen Etappe, noch relativ unangetastet.

Bisher weitgehend zentralstaatlich organisierte soziale Leistungen wurden dezentralisiert. Die gesamte gesundheitliche Grundversorgung ging so beispielsweise in den finanziellen und administrativen Verantwortungsbereich der Provinzen über und auch der Bildungsbereich wurde weiter dezentralisiert.

Hierbei, so verdeutlichen kritische sozialhistorische Vergleiche zwischen Militärdiktatur und Menem (Braslavsky 1996, Puiggrós 1999) stand weder partizipatorisch-demokratische Motive im Hintergrund der Prozesse, sondern die Dezentralisierung bedeutete die Minderung zentralstaatlicher finanzieller Beteiligung und mithin eine Reduktion wohlfahrtlicher Elemente.

Es erfolgte eine „Verlagerung von Zuständigkeiten ohne eine entsprechende Übertragung von Entscheidungsbefugnissen. Die politische Kontrolle ... verblieb auf der zentralen Ebene. Die Provinzen erhielten lediglich Durchführungskompetenzen. Das Personal wurde von den zentralen Behörden ernannt (Sottoli 2002: 142)“.

### **3.3.5.1 Die bildungsbezogenen Strukturen der Periode 1976-1983**

Während die Bildungsausgaben und die Reformen von Lehrinhalten und -methoden im Zeitraum 1975-1983 stagnierten, stiegen jedoch die Schülerzahlen im Primarbereich -im Gegensatz zum universitären- kontinuierlich an.

Dies führte zu einem in der Retrospektive kalkuliert erscheinenden, fortgesetzten Verfall der Bildungsqualität.

Die höhere Bildung war von einem abrupten und starken Rückgang der Studierendenzahlen an öffentlichen Einrichtungen infolge eng gesteckter Zugangsbeschränkungen für die staatlichen Institutionen in Argentinien charakterisiert.

Der private Bildungssektor erlebte, wie bereits in den 60er Jahren, während der Diktatur bedeutsame Zuwächse.

Staatsautoritäre Eingriffe in Inhalte und personale Besetzung von Administration, Lehre und Forschung der universitären und nicht universitären Einrichtungen waren in dieser Zeit an der Tagesordnung. Die demokratisch-partizipativen Errungenschaften der 1930er Universitätsreformen wurden unter den Militärs weitgehend zurückgenommen.

Die Gehälter der LehrerInnen und DozentInnen wurden weiterhin vornehmlich als ‚Anpassungsvariable‘ des Bildungshaushaltes begriffen, was massiven Attraktivitätsverlust des Berufes sowie Einschreiberückgänge und Qualitätseinbuße der Bildung zur Folge hatte.

Diese auch in der Folge aufrechterhaltene politische ‚Tradition‘ erwies sich, wie die folgenden Abschnitte verdeutlichen, im Zuge der Reformbemühungen demokratisch gewählter Nachfolgeregierungen als bedeutsame Hürde für die effektive Implementierung der Programme, ohne jedoch deshalb von den Regierungen Alfonsín oder Menem ausgeräumt zu werden (Spitta 2002: 611f; Filmus 1995:29).

Bis zur Redemokratisierung unter Alfonsín folgten die Inhalte und pädagogischen Methoden in Schule und weiterführender Bildung von 1974/75 bis 1983 einem deutlichen „Diskurs der Einschüchterung (Spitta 2002 :613)“. Soziale Disziplinierung und die Aufrechterhaltung autoritärer Strukturen wurden als wichtiger erachtet, als nötige Reformen der Institutionen, Lerninhalte und Lernprozesse zu fördern.

Das verheißungsvolle Versprechen der Gründerjahre, das sich in etwa auf folgende Gleichung bringen lässt: ‚Staatsbürgerliche und volkswirtschaftlich-modernisierungskonforme Sozialisierung im Austausch für das Bürgerrecht auf freie (Grund)bildung als Mittel sozialer Integration und Mobilität‘, wich nun endgültig offen repressiven und sozial exkludierenden „elitären Bildungsvorstellungen (Tedesco et al 1987)“.

Auf administrativer Strukturebene war die Reform der Militärs begleitet von einer umfangreichen Dezentralisierung: Die zuvor dem Nationalstaat unterstellten Primarschulen wurden der Verwaltung der Provinzen unterstellt, die nunmehr auch deren Finanzierung übernehmen mussten.

Die Dezentralisierung der Bildung, eine Veränderung, die ‚theoretisch‘ ein Mehr an Partizipation für Städte, Gemeinden, Schuldirektorien, LehrerInnen und Eltern, für vergrößerte Bildungschancen und weniger Bürokratie und Mittelverschwendung hätte bedeuten können und die von verschiedenen pädagogisch engagierten Akteuren des Bildungssektors, der Zivilgesellschaft und Politik Argentiniens mehrfach gefordert worden war (Spitta 2002 : 613), wurde nun -unter bildungspolitisch verkehrten Vorzeichen und mit gegenläufigen Resultaten- von der Militärregierung 1978 eingeführt.

Ähnlich wie unter Menem war die Dezentralisierung ein Mittel der Regierung, sich der administrativen und vor allem auch der finanziellen Verantwortung für die Provinzen zu entledigen, wobei die Verstärkung regionaler und sozialer Disparitäten billigend in Kauf genommen wurde.

Die Bildungshaushalte von Nationalstaat und Provinzen sanken entsprechend im Zeitraum 1975 bis 1978 um etwa ein Drittel (Tedesco et al 1987).

Die Verlagerung der administrativen und finanziellen Verantwortlichkeit für die Grund- und Mittelbildung vom Nationalstaat auf die finanziell und infrastrukturell ungleich ausgestatteten und kulturell recht unterschiedlich orientierten Provinzen hatte eine deutliche Verschlechterung und sozio-regionale Fragmentierung der Bildungsteilnahme und Bildungsqualität zur Folge, wie im Licht der Reformbemühungen nach 1983 unter Alfonsín recht rasch deutlich wurde.

### **3.4   Synopsis: Die allgemeinen Entwicklungsstrukturen der argentinischen Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext**

Der zweite Weltkrieg und die weltwirtschaftlichen Veränderungen führten, wie in den vorangegangenen Abschnitten skizziert, Argentinien zu einer begrenzten und unregelmäßigen Erweiterung des agrobasierten Wachstumsmodells hin zu Industrialisierung und importsubstituierenden Strategien.

Der nationalstaatlichen Politik bzw. den wechselnden Regierungen entsprechend gelang es im Rahmen ihrer partikularen Machtinteressen und vielfältiger politischer, sozialer und ökonomischer Spannungen im Inneren und Äußeren nicht, ein gesellschaftlich tragfähiges und sozial gerechtes Wachstumsmodell zu entwickeln und zu konsolidieren und somit der (Unter) Entwicklung Argentiniens im 20. und 21. Jahrhundert eine Alternative zu bieten.

Das skizzierte oligarchisch-liberale Ideal der staatsbürgerlichen Bildung zur Legitimierung der Schulpflicht und politisch konformierender Sozialisation im 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde im Peronismus entscheidend durch das Postulat der Bildung im ‚Dienst der Arbeit‘ zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Modernisierung und sozialen Integration transformiert (nicht aber etwa in seinem Interesse an politischer Konformierung und Kontrolle der Zivilgesellschaft grundlegend verändert) .

Sollte Bildung gegen Ende des 19. Jahrhunderts vor allem dazu dienen, die große und heterogene Gruppe neu Eingewanderter (1880-1914: +4 Mil.) für den Aufbau des liberalen Nationalstaates oligarchischer Prägung politisch zu konformieren und mit dem Aufstiegsversprechen der Bildung zu binden, während ihnen von den herrschenden Gruppen eine Erweiterung politischer Partizipation und de facto soziale Mobilität weiterhin erfolgreich vorenthalten wurden (Spitta 2002: 609), so zielten die Modernisierungsbestrebungen des Peronismus neben politischer Konformierung zudem stark auf die Ausbildung von Fachkräften und ihre Integration in die sich ausdifferenzierenden Erwerbsarbeitsmärkte ab .

Um die Industrialisierungsbemühungen umzusetzen, bedurfte es nicht zuletzt qualifizierter ArbeitnehmerInnen, die insbesondere die peronistische Regierung durch eine aktive und relativ effektive Bildungspolitik und durch neue Einrichtungen förderte (es wurde eine Vielzahl allgemeinbildender Schulen als auch Technikerschulen und technische Studiengänge auf sekundärem und tertiärem Niveau zwischen 1943 und 1955 eingerichtet).

Die Einschulungszahlen in allen Bildungsstufen Argentiniens erhöhten sich in dieser Phase zumindest in den urbanen Gebieten überproportional und auch die Bildungsfinanzierung stieg vergleichsweise deutlich an. Nunmehr nahmen auch Kinder, die nicht aus bildungsbürgerlichen Familien und den politisch-ökonomisch herrschenden Dynastien Argentiniens stammten sowie Mädchen –zumindest formal- verstärkt am grundlegenden Bildungsgeschehen teil.

Die Kombination dieser beiden gesellschaftlich 1955 auf breiter Basis legitimierten Begründungsfiguren – Bildung als Basis der Staatsbürgerschaft und des gesellschaftlichen Fortschritts mittels wirtschaftlicher Modernisierung- wurde von demokratisch gewählten als auch militärisch legitimierten Regierungen in der nachperonistischen Phase immer wieder zur Durchsetzung bildungspolitischer Reformen aufgegriffen und für die Implementierung unterschiedlichster antisozialer Reformprogramme eingesetzt (s. auch Lionetti et al 2006).

Während der konservativ-liberalistischen militärischen und zivilen Regierungsphasen der nachperonistischen Phase (1955-1973) dann geriet die formale Selbstverpflichtung des Staates, für Bildung als Bürgerrecht im Sinne sozialer Integration und politischer Partizipation zu sorgen, praktisch und auch diskursiv stark in den Hintergrund.

Die gewählte Form der Industrialisierung und Entwicklung der Wirtschafts- und Sozialpolitik hatte zunehmend schwächere Effekte auf Arbeitsplatzwachstum und Lohnquoten- dementsprechend konnten die Bildungsstrukturen gesellschaftspolitisch widerstandsloser um- bzw. abgebaut und sozial segregiert werden.

Die offen ökonomistischen und technokratischen Modernisierungskonzepte nach Perón wiesen Bildung zwar diskursiv immer noch zentrale Bedeutung zu, verlagerten sie aber zunehmend in die Sphäre individueller Verantwortung und interpretierten sie im Wesentlichen als persönliche ‚Bildungsinvestitionen‘ (Spitta 2002 : 615), nicht zuletzt deshalb, da Umfang und Einfluss einer kritischen Gesellschaft und insbesondere einer kritischen Arbeitnehmerschaft wieder stärker minimiert werden sollten.

Die sich in Handel und Finanzsektor diversifizierende Agraroligarchie Argentiniens, die den Großteil des Bodens unter sich aufgeteilt hatte, sah ihren Reichtum im Verlauf des 20. Jahrhunderts relativ unabhängig von umfangreicher Modernisierung und (Re) Investition zur Steigerung der Produktivität und Wirtschaftlichkeit des Agrarsektors und der Anzahl ausgebildeter Fachkräfte gesichert (Boris/Tittor 2006 : 19) und zeigte, wie in vorangegangenen Abschnitten skizziert, relativ wenig Interesse am gesellschaftlich breiten Ausbau der Bildung.

Auch das Engagement der urbanen Industrieschicht Argentiniens, ausbildungs- bzw. arbeitsmarktrelevante Investitionen in Produktionsstrukturen vorzunehmen, nahm seit den fünfziger Jahren weiter ab.

Das nachlassende Interesse vollzog sich im Kontext des sukzessiven Abbaus des importsubstituierenden Wirtschaftsmodells und veränderter politischer und wirtschaftlicher Machtstrukturen und volkswirtschaftlicher Entwicklungen (nachlassende wirtschaftliche Dynamik in arbeitsintensiven industriellen Zweigen, sich abschwächende Binnennachfrage und gewerkschaftlich errungene Lohnbestimmungen).

Zudem war die weltmarktwirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit der argentinischen industriellen Produktion relativ gering und die Anreize für unternehmerische Exportaktivitäten entsprechend ebenfalls (Boris/Tittor 2006 : 19).

So war weder seitens der Agraroligarchie noch seitens der industriellen Unternehmerschaft Nachfrage und politischer Druck für die Ausbildung technischer und administrativer Fachkräfte zu verzeichnen.

Das kurze, formaldemokratische Intermezzo Peróns im Jahr 1974/75 konnte weder die Koordinaten der Wirtschafts- noch der Bildungspolitik verändern. Es kam unter ihm zu einer vorübergehenden sozialen Öffnung in Sekundarbildung und Akademien des Landes, die allerdings von den nachfolgenden Militärregimes, die bis 1983 das Land beherrschten, umgehend zurückgeschnitten wurden. Nicht nur die Basis für eine eigenständige nationale Volkswirtschaft, sondern auch grundlegende Menschenrechte und jegliche sozial progressiven Momente erfuhren in Bildung und anderen gesellschaftlichen Feldern Argentiniens ab 1975 gewaltvolle Zurückdrängung und wurden auch in den demokratischen Folgeperioden, wie die folgenden Abschnitte zeigen, nur bedingt ausgebaut.

Bereits seit den späten sechziger Jahren zeigte sich in Argentinien (wie in vielen Ländern des ‚Zentrums‘ auch) mithin eine Verlagerung und Ausbreitung von Ungleichheitsmechanismen in das Innere der Bildungssysteme und eine stärkere Verschiebung der Ungleichheitsmechanismen in sekundäre und tertiäre Bildungsstufen.

Die öffentlich herrschenden Diskurse, die Bildungspolitik und die empirische Forschung Argentiniens hingegen blieben weitgehend unberührt von der stagnierenden bzw. sinkenden Bildungsqualität und Effizienz, den sozial ungleichen Startvoraussetzungen unterschiedlicher sozialer Klassen und Regionen und der ständisch strukturierten Bildungsbeteiligung an tertiärer Bildung.

Vielmehr blieben die Bildungsdiskurse, Politiken und Forschung hier wie in vielen anderen Weltregionen gefangen in Perspektiven, die quantitative Kennzahlen (wachsende Einschulungszahlen und Stipendien, neue Schulgebäude, sinkender formaler Analphabetismus etc.) als Äquivalent wachsender Bildungsqualität und -gerechtigkeit herausstellten. Für Argentinien kam zudem die quantitativ anhaltend relativ vorteilhafte Aufstellung des Landes im lateinamerikanischen Bildungsvergleich hinzu, die dazu beitrug, bildungsbezogene Gerechtigkeits- und Qualitätsmythen offiziell aufrechtzuerhalten und weitergehende kritische Analyse langfristig zu verhindern.

Die argentinische Bildungsexpertin Guillermina Tiramonti, Leiterin des Instituts FLACSO und seiner Bildungsforschung in Buenos Aires<sup>134</sup>, entgegnet in diesem Zusammenhang entschieden jenen Retrospektiven, die für die Phasen vor der Menemschen Regierung ein positiv verklärendes Bild des sozial integrativen und homogen strukturierten argentinischen Bildungssystems zeichnen wollen und bemerkt, dass bedeutende Teile der privilegierten Mitte und der herrschenden Fraktionen Argentiniens bereits Ende der sechziger Jahre begannen, ihre privaten Bildungssysteme als Antwort auf wachsende Popularisierung der Bildung und abnehmender Qualität aufzubauen (Tiramonti 2003).

Ähnlich kritisch wie die sechziger und siebziger Jahre sind auch die Bildungsstrukturen früherer Phasen Argentiniens zu beurteilen, in denen keineswegs sozial gerechte Bildungsstrukturen vorherrschten, es jedoch in der Geschichte des Landes zu keiner vergleichbar massiven Rücknahme von Bildungsrechten kam, wie es seit 1975 der Fall war.

Zwar war Argentinien im Vergleich mit dem restlichen lateinamerikanischen Bildungsraum bezüglich seiner Einschulungszahlen, Analphabetenrate und der materialen Infrastruktur und geografischen Distribution der öffentlichen Bildung noch relativ ‚vorteilhaft‘ aufgestellt, wies aber im Kontrast zu seinen volkswirtschaftlichen Kennzahlen eklatante strukturelle Mängel und soziale Ungleichheiten auf<sup>135</sup>.

Insgesamt erweisen sich Strukturen sozialer Segregation in Bildungsteilhabe, Bildungseffizienz und Bildungsqualität über die Jahrzehnte hinweg, entlang verschiedener Öffnungs- und Schließungsprozesse, als relativ konstante Begleiterscheinungen, von denen insbesondere die unteren Lagen in Argentinien nachteilig betroffen waren und es noch–wenngleich in gewandelter Form und Ausmaß– bis heute sind.

Die skizzierten Traditionslinien im Feld der argentinischen Bildung und des Sozialen kommen heute, im 21. Jahrhundert, u. a. in den eklatanten sozialen Gefällen der PC- und Internetaneignung, Internetnutzung und Internetkompetenzen zum Ausdruck.

---

<sup>134</sup> Die regierungsunabhängige Lateinamerikanische Fakultät der Sozialwissenschaften (FLACSO; <http://flasco.org>) wurde 1957 u.a. von der UNESCO gegründet und widmet sich der Forschung, Lehre und Ausbildung über ihre Regionalsitze in Argentinien und neun weiteren Ländern, v.a. in den Bereichen Bildung <http://www.flasco.org.ar/educacion/>, Wirtschafts- und Technologiepolitik und Gender.

<sup>135</sup> Zwar waren 1970 bereits 87% aller Schulpflichtigen auch SchulgängerInnen, jedoch verfügte nur eine kleine Zahl der Jugendlichen über einen Abschluss. Etwa dreiviertel aller Schülerinnen im ländlichen Argentinien und die Hälfte aller SchülerInnen in urbanen Gebieten der Kohorten 1964-1970 brach bereits die Primarschule vorzeitig ab. Der Übergang zur Sekundarstufe war nach wie vor stark begrenzt: Nur etwa jede(r) Dritte der bereits kleinen Zahl von Primarstufen-AbsolventInnen besuchte die weiterführende Schulform. Von diesen schied wiederum über die Hälfte vorzeitig und ohne Abschluss aus (Filmus 1995 :29).



Das anhaltende Versagen und die Weigerung der politisch einflussreichen Gruppen, eine effektive Integration der Bildungspioniere und Ausgleich regionaler Disparitäten vorzunehmen, wurde erst wieder -aber auch hier nur unzureichend- unter der Präsidentschaft Alfonsín öffentlich thematisiert und politisch bearbeitet. Es fand, wie die folgenden Abschnitte zeigen, ein konzertierter Versuch der Aufarbeitung des jahrzehntelang Versäumten im Bildungssektor statt. Diese Anstrengungen blieben jedoch weitgehend von basalen, grundlegenden personellen, infrastrukturellen und administrativen Fragen und Redemokratisierungsversuchen der Schulinhalte bestimmt.

Formale Bildungsexpansion und assistentialistische Maßnahmen bei gleichzeitig steigender sozialer Segregierung und mal mehr mal weniger subtile regierungspolitische Konformierung des argentinischen Bildungssystems sind für Argentinien über die Jahrzehnte hinweg –nicht ganz unähnlich zum Rest Latein-amerikas- kennzeichnend.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden chancendisparate Bildungsstrukturen in Argentinien zudem durch die Empfehlungen beratender multilateraler Organisationen wie IMF, Weltbank oder IAE weiter konsolidiert.

Es folgt nun eine Zusammenfassung der zentralen Strukturen der Wirtschaft, des Sozialen und der Bildung in Argentinien der Phase der ‚Re-Demokratisierung‘ 1983 bis 1989, der Ära Menem 1989-1999 sowie der nachfolgenden Perioden bis zur Aktualität.

### 3.4.1 Strukturen der Wirtschaft und des sozialen Kontexts unter Alfonsín (1983-89):

Die politischen Transformationen der Militärdiktatur mündeten, wie bereits erwähnt, in einer tiefen sozialen und ökonomischen Zerrüttung des Landes. Der Sieger der nachfolgenden Präsidentschaftswahlen von 1983, Raul Alfonsín (UCR; 'Radikale Bürgerunion'), sah sich vor die doppelte Herausforderung gestellt, einen umfassenden Demokratisierungsprozess einzuleiten und das Land aus seiner prononcierten Wirtschaftskrise herauszuführen<sup>136</sup>.

Die Bemühungen der Regierung Alfonsín und der geschwächten Zivilgesellschaft um Wiederaufbau grundlegender demokratischer Strukturen im Rechts- und Bildungswesen, der Meinungs- und Pressefreiheit u. a. waren keineswegs unbedeutsam<sup>137</sup>, wurden jedoch von den gravierenden historischen Strukturproblemen und gesellschaftlichen Gegenkräften überschattet (u. a. seitens des Militärs und der Kirche sowie von den agro-industriellen und finanzspekulativen ökonomischen Eliten des Landes).

Die Regierung Alfonsín reagierte auf die konzertierten Widerstände dieser Gruppen mit weitreichenden rechtlich-moralischen Konzessionen und wirtschafts- und sozialpolitischer Beugsamkeit<sup>138</sup>.

Die heterodoxe wirtschaftliche Strategie der neuen Regierung zielte zum einen auf finanzpolitische Stabilisierung durch relativ strikte Ausgabenpolitik und zum anderen auf eine moderate Variante des auf Binnenmarktwachstum basierenden importsubstituierenden Modells mit Investitionsförderungen, die dem Ausbau und der (Re) Diversifizierung der industriellen Struktur dienen sollte. Eine Reihe von Sozialpaketen sollte die drängendste soziale Not kurzfristig reduzieren helfen<sup>139</sup>.

Jene sozialen Bereiche, in welche mittels umfang- aber keinesfalls erfolgreicher sozialpolitischer Programme investiert wurde, bildeten die Felder der Sozialversicherung und der Bildung (s. Abschnitt Bildung) (Sottoli 2002: 126).

---

<sup>136</sup> Die argentinische Wirtschaft befand sich zum Zeitpunkt der Amtsübernahme Alfonsíns in einer tiefen Rezession und wies über 40 Mrd. US\$ 1982 Auslandsverschuldung auf.

<sup>137</sup> Im Rechtswesen z. B. die Wiederherstellung judikativer Unabhängigkeit und die Liberalisierung des Scheidungsrechts.

<sup>138</sup> So zum Beispiel die sogen. ‚Schlusspunktgesetze‘ 1986, die auf Druck des Militärs eine vorzeitige Beendigung der Aufklärung und Ahndung der unzähligen Menschenrechtsverbrechen der Militärdiktatur erwirkten. Wiederholte Militäraufstände in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre und die Angst vor einem Umsturz veranlassten Alfonsíns Regierung zudem dazu, den Militärs durch die Einrichtung eines ‚Nationalen Sicherheitsrates‘ wieder erweiterte innenpolitische Mitsprache zu gewähren (Herzog et al 2002 :16).

<sup>139</sup> Die ins Leben gerufenen Sozialpakete besaßen jedoch angesichts zunehmender Arbeitslosigkeit und Verarmungsprozesse eher den Charakter von ‚Notfallmaßnahmen‘ und waren weder konzipiert noch effektiv in der Lage, den vielfältigen und neuartigen sozialen Notlagen der unteren und mittleren sozialen Klassen strukturell und langfristig wirksam zu begegnen. (Zentral war etwa der assistentialistische „Plan Alimentario Nacional“ [PAN] der Regierung Alfonsín, der auf der Verteilung von Lebensmittelkisten an Bevölkerungsgruppen unterhalb der Hungergrenze basierte).

Die Wirtschafts- und Sozialpolitik Alfonsíns muss rückblickend als weitgehend gescheitert beurteilt werden. Die Phase 1983-89 erscheint insgesamt als „wirkungsloses Intermezzo innerhalb eines umfassenden Umstrukturierungsprozesses [...] zwischen 1976 und 2000 und als Übergangszeitraum zwischen den beiden großen politischen und wirtschaftlichen Krisen 1982/83 und 1989/90 (Herzog et al 2002 : 15)“ das den Transformationen der Nachfolgeregierung Menem den Boden bereitete<sup>140</sup>.

Zentrale Linien der Wirtschaftspolitik der Militärdiktatur wurden unter Alfonsín lediglich in Aspekten abgewandelt, blieben aber im Kern unberührt<sup>141</sup>.

Für die Binnenwirtschaft dringend benötigte produktive Investitionen und Reindustrialisierung blieben weitgehend aus. Auch die finanzpolitische Stabilisierung gelang nicht<sup>142</sup>. Die Jahresinflation erreichte 1989 insgesamt mehr als 4000 %, das wirtschaftliche Wachstum lag im negativen Bereich (-6 %).

Sowohl Arbeitslosigkeit (1980:2,6 % =>1988: 6,5 %) als auch Unterbeschäftigung stiegen im Verlauf stark an (von 5,1 % auf 7,8 %). 1988 zählten 14,3 % der argentinischen Erwerbsarbeitsbevölkerung entweder als unterbeschäftigt oder als arbeitslos (Imbusch 1991 : 239). Der informelle Sektor (v. a. prekäre Selbstständigkeit in Form von Händlern, Hauspersonal und agrarischen Parzellenbewirtschaftern) wuchs von 1980 bis 1988 um 2,7 % an (ebd.: 443)<sup>143</sup>.

---

<sup>140</sup> Zentrale Elemente der neoliberalen Politik der Militärs und der Nachfolgeregierung Alfonsíns wurden von der Regierung des Peronisten Carlos Menem übernommen, konsolidiert und durch Maßnahmen wie massive Privatisierungen ausgeweitet (Basualdo 2001; Herzog et al 2002 :15f; :21).

<sup>141</sup> Die ‚Investitionsförderungs politik‘ Alfonsíns schränkte allerdings die profitablen, finanzspekulativ orientierten Spielräume der Privatwirtschaft im Vergleich zur Militärdiktatur kaum ein, sondern förderte die Konsolidierung einer Wirtschaftskultur, die auf kurzfristig zu erzielenden Gewinnen und Kapitalfluchtbewegungen einer immer stärker konzentrierten und autark agierenden Privatwirtschaft basierte (Herzog et al 2002: 15). Die massiv spekulativen Bewegungen der wenigen einflussreichen Wirtschaftseliten verschärften Hyperinflation und Kapitalflucht und beschleunigten erheblich die allgemeine wirtschaftliche und soziale Destabilisierung des Landes, die 1989 in Hyperinflation und einer frühzeitigen Amtsübergabe Alfonsíns mündete.

<sup>142</sup> 1989 lag die Verschuldung bei rund 63U\$ Mrd., die Auslandsschulden bildeten annähernd 45% und die fälligen Zinsen 4% des Bruttoinlandsproduktes (Herzog et al 2002). 1985 wurde der Austral zur Inflationseindämmung eingeführt. 1988 wurde der Schuldendienst gegenüber dem Internationalen Währungsfond eingestellt und im Zuge des wirtschaftlichen Notprogramms ‚Plan Primavera‘ die Staatsausgaben auf ein Minimum gedrosselt und die Privatisierung staatlicher Unternehmen vorbereitet. Aber auch diese Maßnahmen konnten die desaströse ökonomische und soziale Entwicklung nicht wesentlich beeinflussen.

<sup>143</sup> Die Industriearbeiterschaft nahm im Verlauf der achtziger Jahre im Zeichen fortlaufender Desindustrialisierungsprozesse deutlich ab. Insbesondere in Metall produzierenden und verarbeitenden Feldern sowie der Textil- und Bekleidungsindustrie kam es massiven Entlassungen, die auch durch den Anstieg von Arbeitsplätzen in der Nahrungsmittelindustrie und in der Papier/Druck- und Verlagsbranche nicht wettgemacht werden konnten. Insgesamt kam es zwischen 1974 und 1985 zu einem Rückgang von Industriearbeitsplätzen von fast 10% (9,7%) (Imbusch 1991: 228f).

Die Lohnquoten<sup>144</sup> und Reallöhne fielen im Verlauf der Dekade deutlich ab. Die durchschnittlichen Reallöhne der Gesamtbevölkerung stiegen leicht an zu Beginn der Alfonsín –Regierung, um dann gegen Ende der auf ein Rekordtief zu fallen (Sader/Gentili et al 2005: 29, Salvia et al 2000:11).

Dabei waren es wiederum die unteren sozialen Lagen, welche die Hauptlasten der strukturellen wirtschaftlichen Veränderungen am stärksten und früher als die Mittelklassen betrafen. Im Zuge der Reallohnsenkungen, Preissteigerungen und massiven Entlassungen des öffentlichen Dienstes erfuhren die Mittellagen erst in der zweiten Hälfte der Dekade zunehmend soziale Pauperisierung und die Bedrohung und Prekarisierung ihrer Beschäftigung (Unterbeschäftigung, Mehrfachbeschäftigungen bei sinkenden Einkommen, etc.) (Imbusch 1991: 458ff).

Eine sozialstrukturell differenzierende Analyse des Zeitraumes 1974 bis 1989 zeigt beispielsweise, dass es insbesondere die unteren Einkommensgruppen und somit über 30 % der Haushalte waren, die Verluste sowohl während der Militärdiktatur als auch während der neu-demokratischen Periode trugen: Ihr Anteil an den Pro-Kopf Einkommen ging von 12,4 % im Jahr 1974 auf 7,3% im Jahr 1989 zurück.

In zweiter Linie schulterten die mittleren Einkommensgruppen und mithin 60 % der Haushalte des Landes die Einkommensverluste: Ihr Anteil an den Einkommen sank von 60,7 % (1974) auf 51,1 % (1989), während die oberen Gehaltsklassen, die lediglich 10 % der Haushalte repräsentierten, ihren Anteil von 27 % auf 41,7 % erhöhen konnten (Beccaria 1991, zit.n. Schwarzer/Sidicaro/Töpfer 1994: 103).

Die Armut sank in den 80er Jahren nur graduell und phasenweise ab und weitete sich strukturell aus.

Lagen 1980 im Großraum Buenos Aires etwa 6 % aller Haushalte unter der Armutsgrenze (NBI') bzw. 1,5 % unterhalb der Hungergrenze (Indigencia'), lagen 1986 im Zuge der Einkommenseinbußen und Inflationsschübe bereits 11 % (1.265.000 Personen) unterhalb der Armutsgrenze und 2,6 % der Bevölkerung (rund 300.000 Personen) konnte 1986/87 selbst weder Nahrung noch alltägliche Grundleistungen wie Transport, Gesundheitsversorgung für sich sichern (Altimir und Beccaria 1998).

Soziale Unruhen charakterisierten die letzten Monate der Amtszeit Alfonsíns sowie eine allgemeine tiefe Enttäuschung breiter Bevölkerungsschichten angesichts der Regierungszeit.

1989, in einem Panorama anhaltender Instabilität, war es schließlich ein ‚ökonomischer (statt militärischer) Staatsstreich', durch Fraktionen der Wirtschaftselite Argentiniens forciert, der die amtierende Regierung aushebelte und zur vorzeitigen Amtsübergabe Alfonsíns an den neoliberalen Nachfolger Carlos Menem führte (Herzog et al 2002; Verbitzky 1991)<sup>145</sup>.

---

<sup>144</sup> Die Lohnquote sank von 43% (1975) innerhalb kurzer Zeit mit Beginn der Militärdiktatur auf 22,4% (1976) ab, erholte sich Anfang der achtziger Jahre und fiel 1987 gegen Ende der Regierungszeit Alfonsíns wieder auf 28% zurück (Imbusch 1991:237).

<sup>145</sup> In einem Panorama anhaltender wirtschaftlicher und sozialer Instabilität in Argentinien verschärften sich Ende der achtziger Jahre die Konflikte zwischen Finanzeliten, die von der finanziellen Instabilität profitierten

### 3.4.1.1 Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Alfonsín (1983-1989)

Das Feld der Bildung erlangte unter Alfonsín – ähnlich wie in vorangegangenen Phasen tief greifender politischer Transformationen des Landes – zentrale politische und ideologische Bedeutung.

Die Umgestaltung und Förderung der Bildung wurde zum demokratischen ‚Neubeginn‘ 1983 regierungspolitisch und von anderen Gruppen (pädagogisch-menschenrechtsbewegte, kirchlich-konservative, ökonomische etc.) als bedeutsame Säule der gesellschaftlichen Demokratisierung definiert. Gleichsam aber sollte das zu reformierende Bildungssystem im Kontext der wirtschaftlichen Lage und Austeritätspolitik der Regierung ausdrücklich ökonomischen Effizienzanforderungen entsprechen.

Angesichts der politischen Engführung und der extremen personalen, infrastrukturellen und inhaltlichen Missstände der demokratisch geschwächten Institutionen und einer ebenso geschwächten argentinischen Zivilgesellschaft geriet die Bearbeitung zentraler bildungsdemokratischer Aspekte wie Bildungsqualität und Bildungsteilhabe und ihrer sozialen Voraussetzungen (also ‚Input‘ Aspekte) allerdings weit in den Hintergrund (Spitta 2002: 617)<sup>146</sup>.

Die Reformen des Bildungswesens, die unter Alfonsín und dem einberufenen nationalen Bildungskongress von 1983 eingeleitet wurden, zielten mithin in erster Linie auf die **Steigerung der Bildungsausgabeneffizienz** unter starker Ausweitung der **Schüler- und Studentenzahlen ab** und in zweiter Linie auf die **Demokratisierung** administrativ-institutioneller Ebenen (v. a. hinsichtlich Zugangsbegrenzungen, Finanzierung, Stellenbesetzungen und Lehrinhalten)<sup>147</sup>.

---

*und der Export orientierten, nationalen agroindustriellen Oligarchie und dem Auslandskapital, die aufgrund ihrer längerfristigeren Kapitalbindung stärkeres Interesse an wirtschaftlicher Stabilität des Landes und an der Abwertung der Währung hatte (Herzog et al 2002: 14ff).*

<sup>146</sup> So herrschten durch die ökonomistisch und machtpolitisch motivierte Dezentralisierung des Bildungsbereiches unter den Militärs 1983 administrative Zerklüftung und Unterfinanzierung vor, die sich in erheblichen baulichen und anderen infrastrukturellen Mängeln und regionalen disparaten Strukturen der Lehrerbildung, Schülerzahlen und Schuldichten, Unterrichtsinhalte und –methoden ausdrückte, die von den jeweiligen Provinzgouverneuren und SchulleiterInnen in den 1970er Jahren eigenmächtig implementiert bzw. interpretiert worden waren.

<sup>147</sup> Der einberufene ‚Nationale Pädagogikkongress‘ markierte die Stoßrichtung für die rechtlichen Transformationen des Bildungssektors, die im Januar bzw. Juli 1984 in den Gesetzen Nr.154/83 und Nr.23.068 zur Wiederherstellung der Hochschulautonomie, Revision der Stellenbesetzungen, Neueinstellungen und Aufheben der Eingangsexamen und der hochschulrechtlichen Rahmen von 1903 bzw. der ‚restauración reformista von 1966 zum Ausdruck kamen (Lamarra 2002: 27f).

*Folgende Punkte wurden letztendlich gesetzlich implementiert: (Braslavsky 2002: 154ff; Spitta 2002: 614):*

- Die Hochschulautonomie im Sinne der Reform von 1918 wurde schrittweise wiederhergestellt und Schüler- und Studierendenzentren zugelassen. Im personalen Bereich konnte ein Teil der entlassenen und im Land verbliebenen LehrerInnen, DozentInnen und der administrativen Leitung wieder eingestellt werden und ein guter Teil der Bildungsvermittler der Militärperiode entlassen werden
- Stärkeres Greifen der neunjährigen Schulpflicht und Ausweitung der Schülerzahlen

Die Dezentralisierung und die angestrebten Effizienzsteigerungen des Bildungssektors unter Alfonsín müssen als deutlich verfehlt gelten (Spitta 2002).

Die diskursiv auf „Demokratisierung der Leitungsformen und Stile des Zusammenlebens“ abzielenden Maßnahmen der Regierung Alfonsín wurden **keineswegs in den Provinzen so wirksam**, wie es die auf dem Reißbrett der politischen bonarenser „Technokratie des Wirtschaftsministeriums“ entworfenen Pläne vorsahen (Puiggrós 1999)<sup>148</sup>:

Die intensivierte „**Dezentralisierung**“ des Bildungssystems unter Alfonsín, nun dem Anspruch nach zur Unterstützung sozial gerechterer Bildungschancen, von Näh zu Schülern und Eltern, institutioneller „Demokratie“ und Gestaltungsfreiheit sowie –last but not least- zur ‚Effizienzerhöhung‘ entwickelt und politisch verteidigt, führte in Argentinien auch in den achtziger Jahren zu einer sich verschärfenden Akzentuierung institutioneller und regionaler Ungleichheiten (Spitta 2002: 615).

Diese Ungleichheiten resultierten in administrativer ‚Anomie‘ in öffentlichen Einrichtungen in sozial prekarierten Gebieten einerseits und in ‚Wettbewerbsvorsprüngen‘ für private ‚gehobene‘ Einrichtungen. Es zeichneten sich bereits in dieser Phase erste deutliche Desinstitutionalisierungstendenzen und sozial segregierende ‚Bildungswelten‘ ab ( Kessler/Espinoza 2003: 19; 23f).

Insgesamt herrschte in den Schulen administrativ Ende der achtziger Jahre ein mehr oder minder „dys-funktionaler Kompetenzwirrwarr (Spitta 2002 : 617)“ und entsprechende Gefälle hinsichtlich der Lehrpläne, Gehälter und anderer Richtlinien zwischen den wenigen ‚Colegios Nacionales‘, d. h. den ‚nationalen‘ staatlichen (Elite)schulen (die direkt der Universidad de Buenos Aires unterstellt sind), den staatlichen Provinzschulen sowie den privaten Schulen unter Fachaufsicht der Nation und jenen, die den Provinzen unterstanden.

- 
- *Übertragung administrativer und finanzieller Verantwortlichkeiten für einige der Sekundarschulen (neben den bereits transferierten Grundschulen) an die Provinzen; allein der tertiäre Sektor blieb in nationaler Hand*
  - *Gehaltserhöhungen des administrativen und pädagogischen Personals und Neueinstellungen an Schulen und Akademien wurden im Rahmen der ‚Effizienzsteigerung‘ weitgehend beschränkt*
  - *Aufhebung der Studiengebühren für den sekundären und tertiären Bildungsbereich sowie der stark selektiven Eingangsexamen und Notenanforderungen, die in der Vorperiode Vorbedingung zum Besuch von öffentlichen Sekundarschulen und Hochschulen waren*
  - *Überarbeitung der schulischen und akademischen Lehrmaterialien, wobei menschenrechtlichen und emanzipativen Aspekten, ethnischer und geschlechtlicher Pluralität sowie neueren Evolutionstheorien Vorrang vor den geforderten Richtlinien der Kirche und anderer wertkonservativer Gruppen gegeben wurde.*

<sup>148</sup> Ähnlich wie in den vorangegangenen Jahrzehnten waren in den achtziger Jahren die konkreten Regulierungen und Maßnahmen im Bildungssektor wesentlich vom Geist der Technokratie des Wirtschaftsministeriums geprägt (Puiggrós 1999).

Die Maßnahmen der diskursiv ambitionierten Reformen blieben von engen Effizienzidealen rationalistischer und von wenig partizipativen Administrations- und Bildungskonzepten geprägt; die Interaktion zwischen Nationalstaat und Provinzen war in der Praxis von einem ‚button down‘ Approach gegenüber den weitgehend abhängigen Provinzen gekennzeichnet (Puiggrós 1999)<sup>149</sup>.

Vor dem Hintergrund der argentinischen Verschuldungskrise und aufkommenden Wachstumskonzepten einer wirtschaftskonformen Umgestaltung der lateinamerikanischen Bildungssysteme seitens der kreditgebenden multilateralen Organisationen sollte die Dezentralisierung aus Sicht des einflussreichen Wirtschaftsministerium Argentiniens in erster Linie der ökonomischen Effizienzsteigerung und in zweiter Linie der Demokratisierung dienen.

Zwar erscheinen die **Bildungsausgaben** makroskopisch betrachtet in den achtziger Jahren zunächst relativ konstant (0,26 %). Tatsächlich kam es angesichts der Expansion der Matrikula zu einer realen Senkung der Ausgaben. Durch die Erhöhung der Schüler- und Studentenzahlen (1980-1991=> +53 %) kam es jedoch zu einer Herabsenkung der realen Bildungsausgaben pro SchülerIn und StudentIn um durchschnittlich rund 35 % im Zeitraum (Morduchowicz 2002: 19).

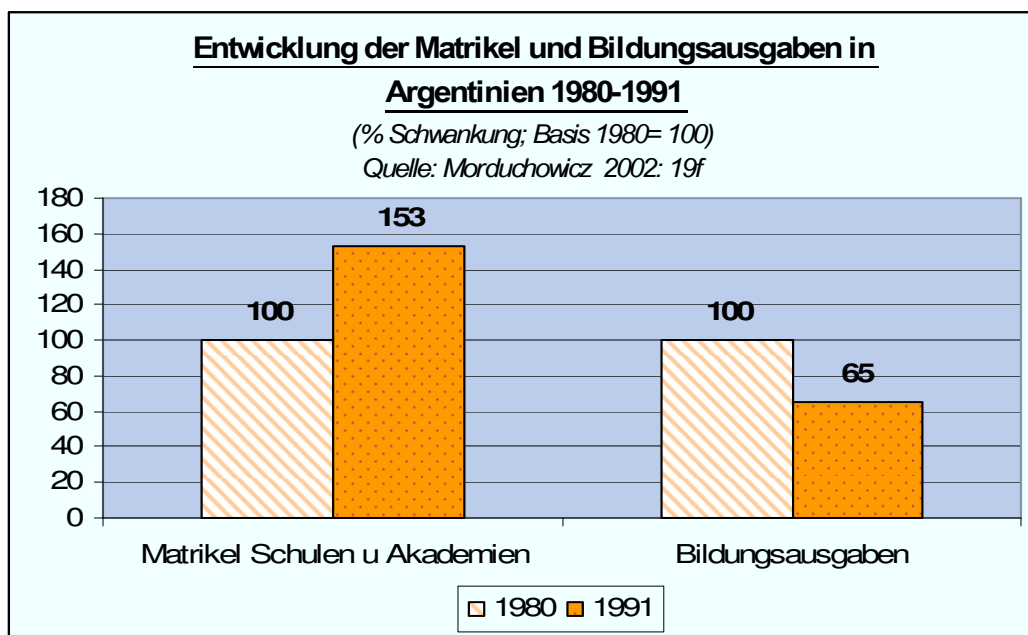


Abb.10: Entwicklung der Matrikel und Bildungsausgaben in Argentinien (1980-1991)

<sup>149</sup> Seitens der nationalen Ministerien wurde u.a. eine einseitige Kommunikations-Kultur in Form von ‚Rundschreiben‘ (ironisch: ‚enlatados‘ genannt) an die Provinzen praktiziert, von denen erwartet wurde, dass diese die umfassenden Strukturreformen einleiten sollten. Die Provinzen ihrerseits gaben die Weisungen ebenfalls per Rundschreiben an die regionalen Behörden und diese an die Schulen usw. weiter (Braslavsky 1993: 172).

Zudem wurden die Rahmenrichtlinien für Lehrpläne und Leitung der Einrichtungen in ungenügender Weise verhandelt, kommuniziert und implementiert in bzw. mit den verschiedenen Provinzen und Institutionen (Braslavsky 2002).

„Schwierigkeiten und Widerstände unterschiedlichster Art standen den Versuchen entgegen, Schulräte zu etablieren oder die Wahl der Schuldirektoren durch die betroffenen Gemeinden durchführen zu lassen (Cigliutti 1993; Gobierno de Mendoza 1999, zit.n. Braslavsky 2002 : 154)“.

Die Reformen wurden selbst in den „modernerer und reicherer Provinzen sehr langsam umgesetzt. In den (ärmeren) Provinzen im Norden des Landes existierten beispielsweise noch 1988 Programme, die mehr als 40 Jahre alt waren oder während der letzten Militärdiktatur (1976-1983) erlassen worden waren (Braslavsky 2002:154)“.

Es kam zu massiven Widerständen in den provinziellen Verwaltungsapparaten und Schulen seitens der LehrerInnen und DirektorInnen, die staatlicherseits und institutionell kaum aufgegriffen wurden und nachhaltig die Implementierung und Greifen der Reformen behinderten (Braslavsky 2002 : 166).

Für die effektiv begrenzte Implementierung waren, wie bereits angedeutet, nicht zuletzt die zuvor beschriebenen historischen Ausgangsbedingungen des argentinischen Bildungswesens bedeutsam.

Der Bildungssektor wies 1983 , zu Beginn der ambitionierten Reformen, Strukturen und Prozesse auf, die eher an „feudale Praktiken (Oberman et al 2004 : 32)“ und „vormoderne Organisationskulturen (Braslavsky 2002 : 166)“ erinnerten und regional von starken soziokulturellen Unterschieden und nicht zuletzt auch von erheblichen ökonomischen Ungleichheiten geprägt waren (Spitta 2002 : 615; .Oberman et al 2004: 32). Diese waren zuvor bereits, durch die fiskalische und administrative Überantwortung der Primarschulen 1978 an die Provinzen, vertieft worden (Spitta 2006).

Die institutionellen Strukturen vieler Provinzen waren gekennzeichnet von autoritären Lehr- und Leitungsprozessen, die personalistische und klientelistische Züge aufwiesen und welche die ‚Stempel‘ der jeweiligen SchulleiterInnen, Direktorien und nahestehender Einflussnehmer trugen. Diese waren 1983 gleichsam überfordert und unwillig, Strukturen wirksam zu verändern und zusätzlich die finanzielle und administrative Last der Sekundarschulen (zusätzlich zur Grundbildung) zu übernehmen.

Die geschwächte, im Land verbliebene bzw. heimgekehrte humanistisch-politische Intelligenz, bildungs- und menschenrechtsbewegte AktivistInnen und PädagogInnen sowie LehrerInnen, DozentInnen, Eltern und SchülerInnen wurden weder unter Alfonsín (Braslavsky 2002) noch unter Menem (Puiggrós 2002) in die Diskussion und Umgestaltung des Bildungssystems wirksam eingebunden. Im Kern wurden lediglich hinsichtlich der Lehrinhalte und –methoden Konzession an die Reformforderungen der pädagogischen und politischen Einflussgruppen gemacht.



Letztlich muss das Ziel der ‚Demokratisierung‘ institutioneller Bildungsstrukturen nicht nur am Grad ihrer formalen und internen Implementierung<sup>150</sup>, sondern auch an ihren mittel- und langfristigen Effekten für soziale Chancen und gesellschaftliche Teilhabe gemessen werden.

Die Beurteilung dieses Aspekts muss ähnlich kritisch wie die der Dezentralisierung ausfallen: Die Qualität der Grund- und Sekundarbildung sank kontinuierlich im Laufe der 80er Jahre ab, die soziale Segregation der Einrichtungen und ihrer Titel nahm zu (siehe zur Qualitätsentwicklung u. a.: Braslavsky /Tiramonti 1990).

Politische Anstrengungen, die Chancengleichheit für benachteiligte soziale Gruppen und Provinzen zu erhöhen, beschränkten sich auch im Argentinien der 80er Jahre auf eine pädagogisch und institutionell ungeleitete quantitative Ausweitung der Bildungsbeteiligung, die im Wesentlichen in der Senkung der formalen Eingangshürden für Sekundar- und Tertiärstufen. Sie war aber keineswegs durch kulturelle und pädagogische Öffnung und Unterstützung von und durch die Institutionen begleitet.

Die Bemühungen gingen kaum mit einer angemessen vorbereiteten oder konsensbasierten Dezentralisierung und stagnierenden Bildungsausgaben einher, und zeichneten sich durch mangelhafte prozessuale Begleitung und Implementierung und eine geringe kulturelle Öffnung und Pluralisierung der Institutionen und ihrer pädagogischen, zeitlichen und inhaltlichen Strukturen und Prozesse aus. Die Unterstützung der Implementierung der Reformen innerhalb der Bildungsprozesse (z. B. durch Ausbildung der Lehrkräfte) und Maßnahmen zur Integration der sozialen Schul- und Studienpioniere fehlten weitgehend (Braslavsky 2002 : 154; 177).

Zusätzlich erfuhren die Gehälter und Arbeitsbedingungen der PädagogInnen an öffentlichen Einrichtungen trotz erhöhter Arbeitsanforderungen deutliche Begrenzung: Die Reformen und der Anstieg der Matrikula wurden nicht zuletzt durch die ‚Anpassung‘ bzw. **Reduktion der realen LehrerInnengehälter** finanziert (rund -40 % während der 1980er Jahre Alfonsíns) (Rivas et al 2004: 5).

---

<sup>150</sup> *Die Umgestaltung der Lehrpläne und -inhalte wurde formal am ehesten eingelöst, jedoch war die Umsetzung auch hier insgesamt schleppend und regional ungleichmäßig (Braslavsky 2002 :154). Auch die umfangreiche formale Umgestaltung des Lehrmaterials und die verstärkte empirische sozialwissenschaftliche Forschung (de Lella/Krotsch 1989) genügten keineswegs um die notwendige Transformation ‚in den Köpfen‘ und den Lehrmethoden zu erreichen (Braslavsky 2002 : 154; 170ff; Spitta 2002 :615).*

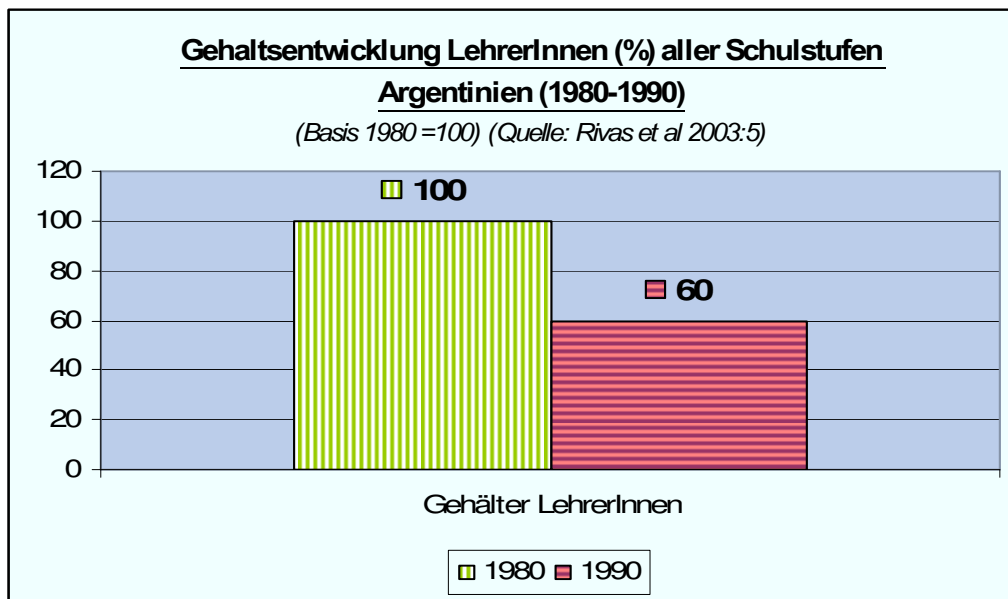


Abb.11: Gehaltsentwicklung LehrerInnen (%) aller Schulstufen Argentinien (1980-1990)

Die durchschnittlichen Gehälter der LehrerInnen an öffentlichen Schulen waren mit <US\$300 Mitte der 80er Jahre nicht ausreichend, um den persönlichen Lebensunterhalt und die zunehmende Inflation zu bewältigen. Sie sanken durch Preissteigerungen vor allem in den Urbanen real drastisch ab.

Diese Situation begünstigte nicht zuletzt auch Mehrfachbeschäftigungen, Überlastungen des Personals und Qualitätsmängel des Unterrichts.

Die geforderten Eingangsqualifikationen für LehrerInnen blieben trotz anspruchsvoller Reformagenda niedrig und Fortbildungen der LehrerInnen ungenügend; veraltetes Wissen und traditionelle Lehrmethoden überwogen.

Besser ausgebildete LehrerInnen siedelten sich zunehmend in gut situierten privaten Einrichtungen und in den staatlichen Prestigeinstitutionen der Hauptstadt und urbanen Zentralen an (Spitta 2002 : 616).

Es waren mithin nicht nur die sozialen institutionellen Homogenisierungseffekte durch Ab- und Zuwanderungsbewegungen der Schülerschaft, sondern auch die pädagogische Segregierung des schulischen argentinischen Sektors, die in dieser Periode bereits Gestalt annahmen.

Von den skizzierten Prozessen waren insbesondere die bereits unterprivilegierten Provinzen im Norden und Nordosten Argentinien nachteilig betroffen, „sodass die Schere in der Qualität“ der argentinischen Bildung sich in den letzten Jahren der Administration Alfonsín „weiter öffnete, mit negativen Folgen für die in der Theorie und im öffentlichen politischen Diskurs erwünschte Chancengleichheit aller Kinder des Landes. Die Dezentralisierung des Schulsystems ... [lief] damit Gefahr ... die Gleichheit der Bildungschancen zu vernachlässigen, oder die Ungleichheit der Ausbildungsmöglichkeiten, die sich aus der regionalen oder sozioökonomischen Herkunft der Kinder ergibt, noch zu verstärken (Spitta 2002: 615)“.

Die Veränderung des Gesamtpanoramas der **Bildungsbeteiligung** lässt sich wie folgt skizzieren:

(s. Braslavsky 1996: 261f und Spitta 2002: 616f)

Es kam in den achtziger Jahren insgesamt zur historisch stärksten Ausweitung der Matrikula auf allen Bildungsebenen, an die auch das (Folge) Wachstum der 90er Jahre weder total noch bildungsstufenspezifisch heranreichte (CTERA 2005:38). Die Rate der fünf bis neunundzwanzigjährigen in schulischer und akademischer Ausbildung erhöhte sich deutlich: Lag sie 1980 bei rund 50 %, war die Abdeckung im nationalen Durchschnitt bis 1991 auf rund 60 % gestiegen (Abdala 2003:8).

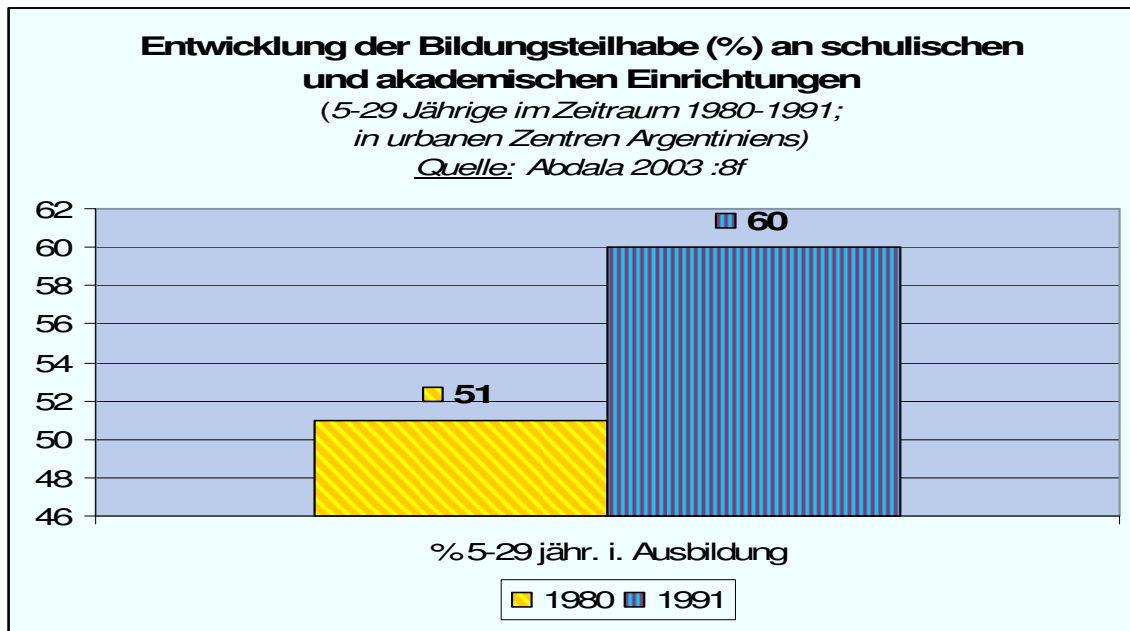


Abb.12: Entwicklung der Bildungsteilhabe (%)

Im schulischen Sektor wuchs im Zeitraum 1980-1991 insbesondere der Vorschulbereich an (6,72 % im Jahresdurchschnitt).

Der Primarbereich (1.-4. Klasse) erhöht die Quote seiner Einschulungen moderat (1,87 %) und erlangte schließlich eine Abdeckung von etwa 95 % aller Schulpflichtigen.

Trotz der relativen Verbesserungen im Vergleich zu den Vorjahrzehnten bedeutete dies jedoch gegen Ende der Amtszeit Alfonsin, dass noch immerhin 200.000-300.000 Kinder im schulpflichtigen Alter der Schule von Anfang bis Ende fern blieben (Spitta 2002: 616).

Das tatsächliche Ausmaß und die regionalen Disparitäten dieser Problematik werden anhand der Abbruchquoten deutlicher: Während in der Hauptstadt im Durchschnitt etwa 13 % aller Grund- und Mittelstufenschüler gegen Ende der achtziger Jahre vorzeitig abbrachen, lag die Quote der vorzeitigen AbgängerInnen im strukturschwachen Norden weit höher (z. B. in Corrientes 58,1 %).

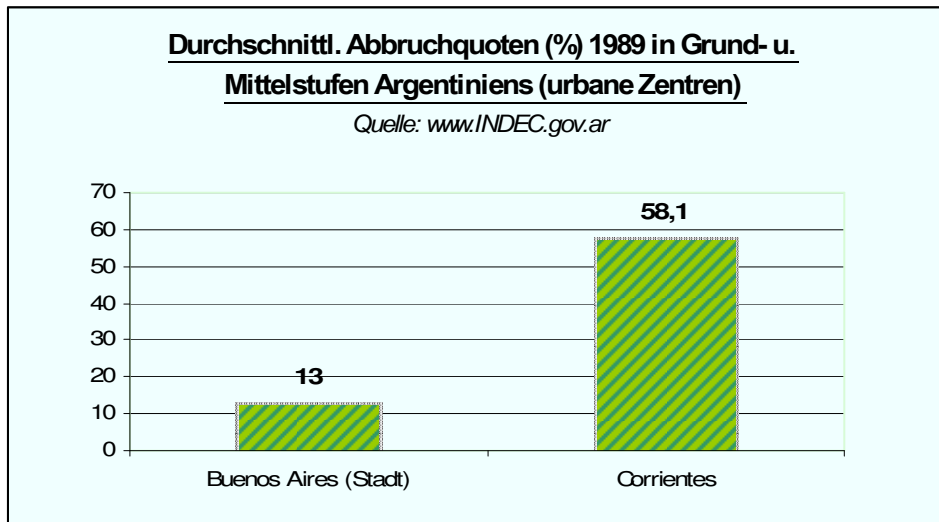


Abb.13: Durchschnittliche Abbruchquoten (%) 1989 in Grund- und Mittelstufen Argentiniens

Die offiziellen Analphabetenquoten sanken im nationalen Durchschnitt zwar insgesamt beachtlich (1980: 6,1 % => 1991: 3,7 %), erweisen sich dennoch in bestimmten Regionen als anhaltend hoch (1980 [1991], 2001 => 17,7 % [11,3 %], 8,0 % in Chaco vs. 1,5 % [0,7 %], 0,5 % in Stadt Buenos Aires)<sup>151</sup>. Das sozial bedeutsame Ausmaß des Illiterismus ist durch diese Kennzahlen jedoch nur recht bedingt wiedergegeben, die kombinierte Quote des absoluten und des funktionalen Analphabetismus liegen weitaus höher und werden in den offiziellen Statistiken nicht reflektiert.

Die Einschreibungen im Sekundarbereich (15-17 Jahre) wuchsen im Jahresdurchschnitt 1980-91 um etwa 5 % annual bzw. insgesamt um rund 55 % von 1980-1990 (Rivas et al 2004: 5).

Bei den jüngeren 12-14 jährigen ‚Mittelschülern‘ (unter Alfonsín war der Besuch noch freigestellt) gab es lediglich eine Steigerung der Einschreibungen von 2,8 % im Zeitraum 1980-1989, sodass 1991 nur 88 % dieser Altersgruppe noch diese Schuletappe besuchten (Abdala 2003: 11).

Die Fortsetzung des Bildungsweges von der Grund- zur Mittelstufe bildete demnach in den 80er Jahren die bedeutsamste Hürde der Bildungskarriere, während es in den 90er Jahren die Beendigung der Sekundarstufe war, der diese zentrale Barrierewirkung zukam.

Der universitäre tertiäre Bereich wuchs am stärksten von allen Bildungsstufen unter Alfonsín an.

Nach der Militärdiktatur wuchs die Matrikula interannual im ersten Jahr, zwischen 1983-1984, an den nationalen Universitäten um fast 27 % an und kletterte von 1983 auf 1984 im gesamten (universitären und nicht-univers.) tertiären Bereich um 16,7 %. (Zum Vergleich: 1980 gab es ca. 390.000, 1985 bereits ca. 500.000 Studenten und 1990 knapp 680.000 an den öffentlichen Nationaluniversitäten) (Garcia de Fanelli 2005 a: 160-163; Lamarra 2002: 28).

<sup>151</sup> [www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/5/educacion/\\_7.xls](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/5/educacion/_7.xls); Abgerufen: 23. September 2006

Das Wachstum des tertiären Bereichs stabilisierte sich in den Folgejahren bis 1991 mit einem noch hohen interannualen Durchschnittswachstum von 9,42 % (CTERA 2005 : 38) und lag allein an den nationalen, öffentlichen Universitäten im Zeitraum 1984-1990 zusammengekommen bei etwa 65 % (Lamarra 2002: 28).

Damit erreichte Argentinien gegen Ende der achtziger Jahre zwar eine der höchsten Quoten der Bildungsbeteiligung im tertiären Feld in Lateinamerika, die Abbruchquoten lagen Ende der 80er Jahre allerdings bei rund 80% (Spitta 2002 :628f).

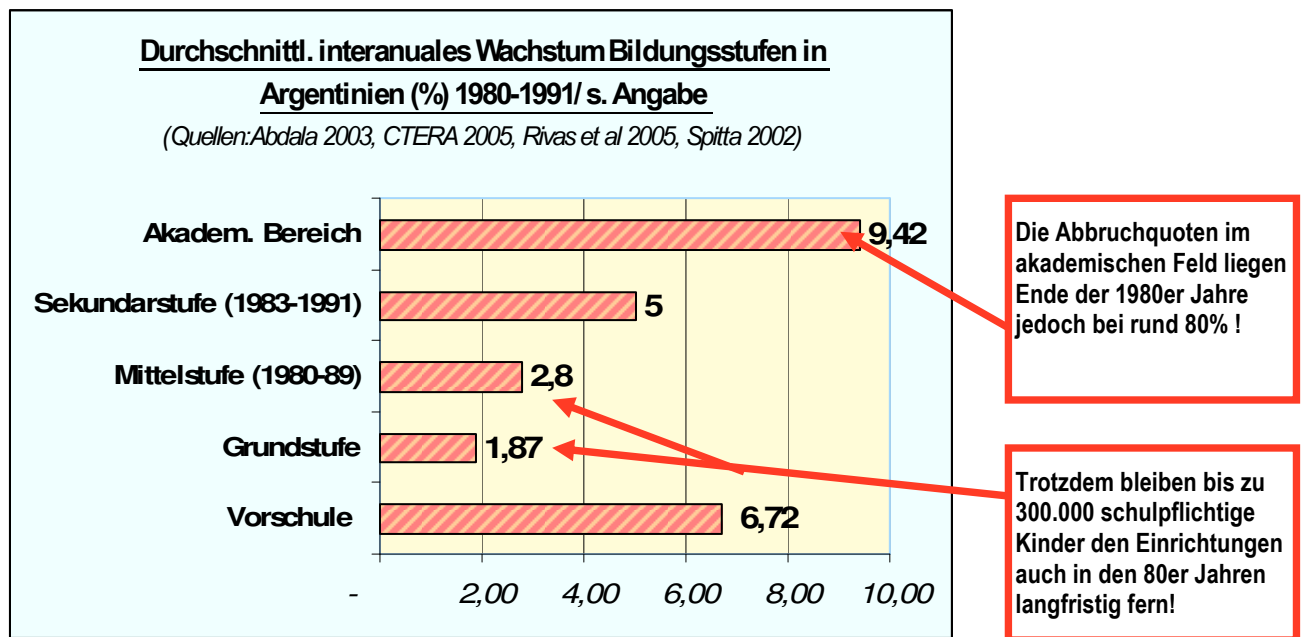


Abb.14: Durchschnittliches interanuales Wachstum Bildungsstufen in Argentinien (%) 1980-1991

Zur sozialen Herkunft der Schüler- und StudentInnenschaft in Argentinien ist historisch nur in sehr begrenztem Umfang Datenmaterial vorhanden (vgl. Plotkin 2003).

Zensusdaten ist jedoch zu entnehmen, dass das Wachstum des universitären tertiären Sektors –insbesondere in den traditions- und prestigereichen Studienfeldern der akademischen Gründerjahre (d.h. Medizin, Ingenieurwissenschaften, Recht) - weitgehend auf die oberen und Teile der mittleren urbanen Mittelklassemilieus begrenzt blieb. Der überwiegende Teil der Mitte nahm verstärkt in Form der Sekundarstufe und an nicht universitärer tertiärer Ausbildung teil (Techniker- und Lehrerausbildung) teil. Teile der urbanen Volksmilieus erreichten in begrenztem Maß auch an der Mittelschule (Technikerschulen) Zutritt (s. Analyse Plotkin 2003).

Die Daten des Zensus der UBA von 1988 zeigen, dass 86 % der Eltern von Psychologiestudenten –im Gegensatz zu Ingenieur-, Medizin- oder Jurastudenten der UBA- keine oder keine abgeschlossene universitäre Ausbildung besaßen und dass die überwiegende Zahl der Studentinnen universitäre Bildungspioniere waren (das kulturelle Herkunftskapital der Eltern lag in traditionellen, prestigereichen Fachbereichen wesentlich höher) (Plotkin 2003)<sup>152</sup>.

Seit den 1930er Jahren halbierte sich in Argentinien etwa alle 15 Jahre der Abstand der geschlechtlichen akademischen Bildungsbeteiligung (gemessen an Absolventenzahlen).

Lag das Verhältnis der graduierten Frauen vs. Männer (UBA) 1951 noch bei 1:4 und 1966 bei 1:2, so war 1981 das Geschlechterverhältnis im Gleichstand und übersteigt seit der Jahrtausendwende den Anteil der männlichen Studierenden im Durchschnitt aller Fachbereiche (Du Moulin 1991).

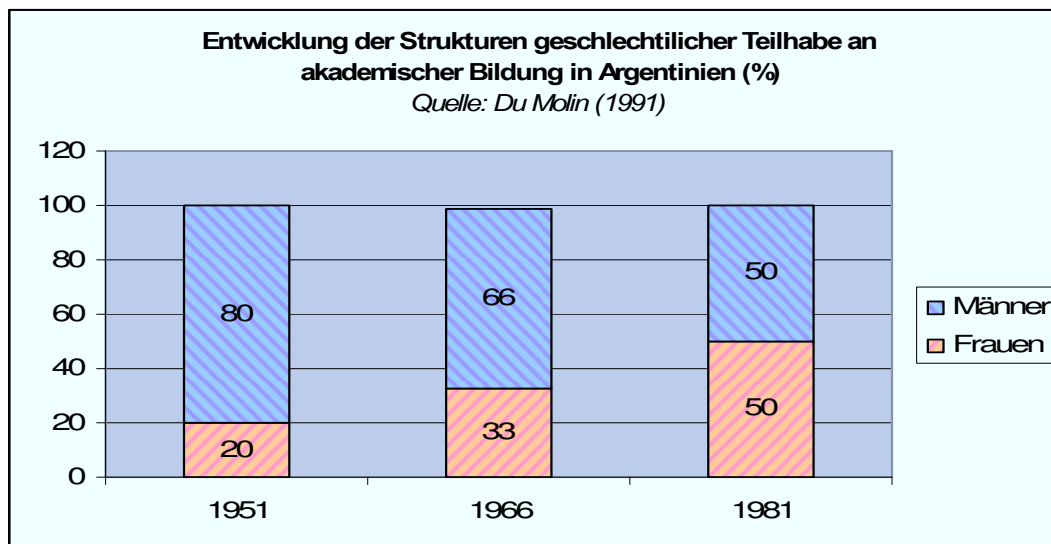


Abb.15: Entwicklung der Strukturen geschlechtlicher Teilhabe an akademischer Bildung in Argentinien (%)

<sup>152</sup> Das Panorama der Bildungsherkunft der StudentInnen dieser Fachrichtung weist hohe Stabilität mit 1968 auf, kurz bevor die universitäre Bildungsschließung durch das autoritäre Regime Onganía herbeigeführt wurde (ebenfalls etwa 87% der Eltern der Psychologiestudenten ohne Universitätsstudium).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich in der postdiktatorischen Phase nach 1983 zwar die Wirkmechanismen und Phänomene sozialer Bildungssegregation in Argentinien durchaus wandelten, kaum aber die vertikalen Machtverhältnisse und die langfristigen sozialen Effekte der Bildungsteilhabe im Sinne von Erwerbschancen.

Bis 1983 war die Bildungsbeteiligung in Argentinien sozial noch recht stark über die Beteiligung an bestimmten Bildungsstufen ständisch gegliedert und wurde durch Maßnahmen unterschiedlicher Regierungen zumeist recht unumwunden gesteuert (z. B. durch strikte Eingangsexamen und Studiengebühren).

In den 80er und vor allem in den 90er Jahren gesellten sich dann in Argentinien, ähnlich wie in anderen Regionen mit formal stark expandierenden Bildungssystemen, zu den traditionellen sozialen Stratifizierungsfaktoren der Bildungsdauer bzw. Reichweite der Teilhabe wesentlich deutlicher soziale Segregationsmechanismen im ‚Inneren‘ der Bildungssysteme.

Die vermeintliche ‚Bildungsdemokratisierung‘, die vor allem pädagogisch-kulturell un gelenkte massive Ausweitung der Schüler- und Studentenzahlen bedeutete, erfuhr zunehmend soziokulturelle, ökonomische und symbolische Segregierung der Institutionen, ihrer Bildungsqualität und der Wertigkeit ihrer Titel auf Arbeitsmärkten (Cervini 2003).

### **3.4.2    Strukturen der Wirtschaft und des sozialen Kontexts unter Menem (1989-1999)**

Angesichts der ausgeprägten wirtschaftlichen und sozialen Notlage Ende der 80er Jahre –eine Situation, die von Hyperinflation, steigender Arbeitslosigkeit und volkswirtschaftlichem Minuswachstum charakterisiert war und durch einen politisch-ökonomischen ‚Putsch‘ der Wirtschaftseliten forciert wurde- verfügte der peronistische Sieger der Präsidentschaftswahlen, Carlos Menem „über einmalige politische Handlungsspielräume (Sottoli 2002 :126)“, welche er und die ihm nahestehenden nationalen und internationalen Interessengruppen recht unumwunden zur Einführung bzw. Konsolidierung von als alternativlos dargestellten Transformationen nutzten, die die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen des Landes mit beispielloser Rasanz veränderten<sup>153</sup>.

#### **3.4.2.1    Synopse der Strukturen und Entwicklungen im wirtschaftlichen Bereich**

Mit Argentinien folgte damit in den 90er Jahren nach Chile und Bolivien ein weiteres südamerikanisches Land radikal orthodox- neoliberaler Politik im Sinne der Richtlinien des 1990er ‚Washington Consensus‘, und damit einem neoklassisch orientierten Maßnahmenpaket, das für wirtschaftliches Wachstum und Stabilität und Minderung der Einkommensungleichheit und Armut in Lateinamerika unter anderem strikte öffentliche Sparpolitik und Haushaltsdefizitdisziplin vorsah sowie eine Senkung der Steuersätze bei gleichzeitiger Ausweitung steuerlicher Belastungen unterer Einkommensschichten<sup>154</sup>, die Priorisierung stabiler Wechselkurse und Inflationsstopp, marktgesteuerte Zinssätze, Importliberalisierungen und ungehinderte ausländische Direktinvestitionen, die Privatisierung staatlicher Dienste sowie andere Deregulierungsmaßnahmen<sup>155</sup>.

Die Armut in Lateinamerika sollte mittel- und langfristig nicht zuletzt durch erhöhte Teilnahme an (Grund) bildung bekämpft werden. Internationale Kreditpakete wurden zu diesem Zweck bereitgestellt.

---

<sup>153</sup> *Bis Mitte der 1990er Jahre bestand unter Menem eine strategische Allianz zwischen nationalen und transnationalen Unternehmensgruppen, die durch den Rückzug der nationalen Unternehmerschaft von ihren Beteiligungen an produktiven Bereichen (Dienstleistung und Industrie) begleitet war und von einer (Rück)besinnung auf finanzspekulative und agroindustrielle Aktivitäten und einem steigenden Interesse an der Beendigung des fixierten und hohen Wechselkurses gekennzeichnet war. Die transnationalen Unternehmen und Investmentfonds hingegen waren nach wie vor an der Wahrung des hohen und stabilen Wechselkurses und mit- hin ihrer langfristigen Einlagen in produktive Strukturen des Landes interessiert (Herzog et al 2002: 22f; Basualdo 2001;2006).*

<sup>154</sup> *Die Mehrwertsteuer wurde sukzessive von 14% auf 21% erhöht und ihr Wirkungsbereich ausgeweitet und stellte eine der bedeutsamsten steuerlichen Einnahmequellen dar, da die Einkommenssteuer in Argentinien bis heute nur in sehr geringem Umfang gezahlt wird und die strukturellen Schwächen des Steuereinzugssystems sich deutlich im Staatshaushalt bemerkbar machen (Ende 1999 veranschlagte die Zentralbank z. B. die Höhe der Steuerhinterziehungen auf jährlich rund 25 Mrd. US\$) (Herzog et al 2002 :20).*

<sup>155</sup> *Siehe Boris/ Tittor 2006 :25*



Die Transformationen der 90er Jahre wiesen dabei durchaus Kontinuität mit wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Stoßrichtungen vorausgegangener Regierungen auf: War die argentinische Wirtschafts- und Sozialpolitik spätestens seit Ende der sechziger Jahre –mit kurzen Unterbrechungen– immer deutlicher von neoliberalen und anti-demokratischen Vorzeichen gekennzeichnet, so wurden diese mit der Militärdiktatur 1976 gewaltsam verankert und in der demokratischen Folgezeit unter Alfonsín (zwischen 1983 und 1989) nicht wesentlich gewendet und konnten so unter Menem relativ umstandslos konsolidiert werden (Nochteff 1998, Basualdo 2001; 2006, Herzog et al 2002, Rofman 2000, 2005).

Die Reformagenda Menems, die auf Grundlage der 1989 erlassenen ‚Notstandsgesetze‘ vorzugsweise per präsidialen Dekret am Parlament vorbeigeführt durchgesetzt wurde, fand neben dem Auslandskapital insbesondere Unterstützung bei den agroexportorientierten nationalen Wirtschaftseliten, die an einer Stabilisierung der Währung für die Sicherung ihrer Exportgewinne interessiert waren<sup>156</sup>.

Im Unterschied zu den 70er und 80er Jahren basierte die Wirtschaftspolitik der 90er Jahre neben der Förderung finanzspekulativ ausgerichteter wirtschaftlicher Strukturen, auch auf der massiven Privatisierung öffentlicher Unternehmen und der Kapitalisierung der Auslandsschulden im Rahmen eines asymmetrisch auf den Weltmarkt ausgerichteten Akkumulationsregimes, in dem Argentinien auf die Rolle eines Exporteurs von Agrarprodukten, Rohstoffen und kaum verarbeiteten Produkten und eines ungeschützten Absatzmarktes für ausländische Importschwellen reduziert wurde. Diese bedeutete mithin eine deutliche Abkehr vom importsubstituierenden Modell und eine ungeschützte Außenöffnung der Wirtschaft (Basualdo 2001)<sup>157</sup>.

Entsprechend der verschärften Desindustrialisierungspolitik konsolidierten sich die Wandel der argentinischen Produktivstrukturen und die Beteiligung der Wirtschaftssektoren am BIP : Der Beitrag der Industrie sank weiter, der Dienstleistungssektor wuchs hingegen stark an. Importe verarbeiteter ausländischer Güter einerseits und Exporte einfacher Agrarprodukte und Rohstoffe argentinischer Herkunft stiegen an<sup>158</sup>.

---

<sup>156</sup> Innerhalb eines Monats, im Oktober 1991, erließ Menem im Rahmen einer als ‚Decretazo‘ bekannt gewordenen Phase 120 Einzelmaßnahmen per Dekret zur Deregulierung der argentinischen Wirtschaft. Ein bedeutender Teil der Preisbindungssysteme und arbeitsmarktbezogener Regulierungen (z. B. Niederlassungsgenehmigungen, Ladenschlusszeiten) wurden aufgehoben und dem ‚freien Marktgeschehen‘ überantwortet (Herzog et al 2002 :20).

<sup>157</sup> Diese Stoßrichtung befand sich auf einer Linie mit den Liberalisierungsrichtlinien des Welthandelsregimes der WTO, dem Argentinien früh und unter geringen Vorbehalten beitrug (Herzog et al 2002: 18).

<sup>158</sup> Der Beitrag der Industrie am argentinischen BIP sank zwischen 1985 und 1995 von rund 39% auf 28% ab, wobei die Fertigungsbranchen einen sektoriellen Einbruch ihrer Wertschöpfung von rund 29% auf 18% erlebten. Der Anteil an verarbeiteten Industriegüterexporten lag 1999 bei nur 30%. Das jährliche Wachstum und der Beitrag dieses Bereiches an der Wertschöpfung der argentinischen Volkswirtschaft erfuhr zwar eine moderate Stärkung bis 2005; sein Beitrag reicht allerdings bis heute an die Werte der 80er Jahre nicht heran. Die Dienstleistungsbranchen (u.a. Finanzen und Versicherungen) steigerten ihren Beitrag am BIP von 53% (1985) auf fast 66% (1995) (2005: 54%); die Importe stiegen von rund 6% (1985) auf 10% (1995) (bis zu 18% im Jahr 2005) an und trugen zum chronischen Handelsbilanzdefizit der 90er Jahre bei. Das jährliche Wachstum des Agrarsektors und sein Anteil an den Exporten neben Rohstoffen war relativ stark (verarbeitete Agrargüter 1999 ca. 35% aller Exporte; Rohstoffe: 22%), sein Beitrag zum BIP angesichts niedriger Weltmarktpreise allerdings

Es entwickelten sich zentrale wirtschaftliche Kennzahlen bis etwa 1998 mit leichten Einbrüchen aufgrund vermeintlich ‚externer‘, internationaler Krisen oberflächlich betrachtet zunächst recht positiv: U. a. konnte ab 1991 mittels der festen Bindung der Landeswährung an den U\$ im Rahmen des Konvertibilitätsplanes die Inflation eingedämmt werden und das wirtschaftliche Wachstum bis 1998 einen Durchschnittswert von 5,6 % erreichen, die Zahlungsbilanz wies zwischen 1992 und 1999 fast ausnahmslos Überschüsse auf, die wirtschaftliche Produktivität und Investitionsvolumen wuchsen stark an und das Staatsdefizit konnte zunächst abgebaut werden.

Auf einen zweiten Blick jedoch weist bereits diese Phase scheinbar positiver wirtschaftlicher Entwicklung bedenkliche Züge auf: Das BIP per capita konnte während der gesamten 90er Jahre nicht wieder die Werte von 1975 erlangen, das Wachstum zeigte sich sehr anfällig für internationale Krisen (Bsp. 1995: Mexiko Krise und später: 1997/98 Russland/Asienkrise; 1999: Brasilien Krise) und war dementsprechend volatil, die getätigten Investitionen waren überwiegend kurz- und mittelfristiger und spekulativ gefärbter Natur und nur in geringem Maße auf den (Wieder) Aufbau langfristiger, arbeitsmarktrelevanter produktiver Strukturen gerichtet, das wirtschaftliche Wachstum basierte zu nicht unerheblichem Teilen auf dem schwach reglementierten und per Dekret realisiertem Ausverkauf von über einhundertzwanzig Staatsunternehmen der Zweige Telekommunikation, Gas, Wasser. Post, Flugverkehr, Straßen, Häfen, Stahl, Erd- und Mineralöl usw. und anderer Privatunternehmen an ausländisches Kapital. Die Produktivitätszuwächse basierten auf massenhaften Entlassungen und sinkenden Real-löhnen (Herzog 2002 : 20; Boris/Tittor 2006 : 30, Basualdo 2001; 2006: 316).

Die Handelsbilanz lag durch den hohen Anteil der Importe dauerhaft im Negativbereich. Die Devisenreserven nahmen im Zuge der immensen Kapitalflucht in der zweiten Hälfte der 90er Jahre -trotz internationaler Kredit-spritzen- dramatisch ab: allein im Zeitraum 1995 bis 1997 umfasste die Kapitalflucht etwa 38 Mrd. U\$ (Basualdo/Kulfas 2000, Herzog et al 2002 : 40).

Das Wachstum Argentiniens stützte sich mithin nicht zuletzt auf eine immense Schuldenlast: Zwischen 1989 und 1999 wuchsen die Schulden von U\$ 63 Mrd. auf etwa U\$144 Mrd. an. Der Anteil der Auslandsverschuldung lag 1995 bereits bei 38 % und 1999 bei über 50 % des BIP, die Höhe der Schuldendienste des Staates überschritt 1998 bereits bei über 80 % der Exportsummen Argentiniens. Die Kreditvergabe wurde vom IWF zudem strikt an die Bedingung geknüpft, kontinuierlich weitere Liberalisierungsmaßnahmen durchzuführen (Herzog 2002 : 39).

---

*recht gering (World Bank Report ‚Argentina at a glance‘ 2006; FIDE 2000, zit.n. Hujo 2002 :117; Boris/Tittor 2006 :29).*

Die volkswirtschaftlichen Gesamtergebnisse der Dekade lassen sich mithin wie folgt zusammenfassen<sup>159</sup>:

Umfassender Abbau industrieller Zweige und verbundener nationaler volkswirtschaftlicher Autonomie, Importschwemme, eine relativ hoch bewertete, präfixierte Landeswährung mit Lebenshaltungskosten, die zeitweise rund ein Viertel über jenen New Yorks lagen (Clarín 16.06.1993, zit.n. Herzog et al 2002), bei Reallöhnen die den OECD Durchschnitt allerdings um ein Vielfaches unterboten, Abnahme der Lohnquoten, Förderung monopolistischer und oligopolistischer Marktstrukturen mit zunehmendem Einfluss transnationaler Kapitalien, starke Kapitalfluchtbewegungen, Abbau von Subventionen, Konsolidierung struktureller Rezession und tendenziellen Negativwachstums, steigende Auslandsverschuldung, kontinuierliche Zunahme des Handelsbilanzdefizits und zunehmend binnenkonjunkturabhängige Zahlungsbilanz und eine insgesamt stark geschwächte internationale Wettbewerbsfähigkeit.

#### **3.4.2.2    Synopse der Strukturen und Entwicklungen im sozialen und politischen Bereich**

Insgesamt gesehen vollzog sich in Argentinien während der 90er Jahre eine Überantwortung vormals staatlicher sozialer Leistungen und Verantwortlichkeiten an die Familien und Individuen.

Die in den Jahrzehnten nach Perón zunehmend reduziert und assistentialistisch gestalteten staatlichen Sicherungsleistungen in den Bereichen Gesundheit, Rente, Sozial- bzw. Arbeitslosen- und Nahrungsmittelhilfe erfuhren unter Menem drastische Beschränkung und erhöhten den Druck auf die Bevölkerung, zunehmend eigenverantwortlich für die soziale Absicherung zu sorgen. Die Dienste erfuhren durch die massive Förderung der Privatisierung erhebliche Transformationen ihres Leistungsumfangs und verstärkten soziale Gefälle, wie am Beispiel des Bildungssektors im folgenden Abschnitt deutlich wird.

Die Armut vertiefte sich und gewann neue Facetten: Die strukturelle Armut, die sich in den vorangegangenen Jahrzehnten innerhalb der argentinischen Gesellschaft bereits ausgebildet hatte, verfestigte sich und zeigte nun dramatische Verelendungstendenzen.

Die ‚neue‘ Armut, von der die mittleren und unteren Mittelschichten und vor allem die traditionell stärker prekarierten Volksmilieus nach Ende der 80er Jahre erneut in voller Wucht erfasst wurden, führte dazu, dass die Mehrheit der Bevölkerung –nicht zuletzt auch ihr erwerbstätiger Teil- sich immer weniger in der Lage sah, für grundlegende persönliche und familiäre Bedarfe (Ernährung, Gesundheits-, Bildungs-, Transport-, Kommunikationskosten usw.) ausreichend zu sorgen (Kessler/Minujin 1995).

Gewerkschaftliche Vertretungen und ihre Mitspracherechte wurden von der Regierung und ihrer Gesetzgebung deutlich zurückgeschnitten und litten zudem unter massiven Mitgliederrückgängen.

---

<sup>159</sup> Siehe Herzog et al 2002 :17f

Bildungstitel und berufliche Qualifikationen aller Stufen verloren deutlich weiter an erwerbsintegrativem und ökonomischem Wert (Torrado 2003 : 19). Die gestiegenen Anforderungen und Standards der Bildungskredenzialien waren finanziell und zeitlich für die Mehrheit der Betroffenen kaum zu schultern.

Zudem stießen sie angesichts der strukturellen Probleme des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft und den Abwanderungsbewegungen oberer Milieus zu privaten Bildungseinrichtungen auf eng gesetzte objektive Grenzen und auf veränderte symbolische Wertigkeiten öffentlicher Bildungstitel.

Innerhalb dieses Szenarios waren es wiederum die jungen Generationen und hier neben den weiblichen Erwerbstätigen aus unterprivilegiertesten Soziallagen gerade auch die HochschulabsolventInnen, die trotz erhöhter Bildungsbeteiligung an akademischen Bereichen hinsichtlich der effektiven Wertigkeit ihrer Bildungstitel (u. a. Risiko der Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsqualität, Vergütung) wesentlich nachteiligeren Strukturen als ihre männlichen Bildungs-Peers entgegensahen (s. auch Abschnitt ‚Bildung‘).

Die Judikative und Legislative wurden im Sinne der Regierungsinteressen ebenso ausgehöhlt wie die Ausdrucksfreiheit und die Pluralität der nationalen Medien und der akademischen Produktion (Herzog 2002:25-28).

### **3.4.2.3 Die Transformationen des Feldes der Erwerbsarbeit**

Nicht zuletzt war es die Erwerbsarbeit, die in Argentinien in den 90er Jahren weitreichende und dramatische Transformationen in quantitativer und qualitativer Hinsicht erfuhr.

Obwohl sich die Arbeitslosenrate leicht in den ersten beiden Jahren der Regierung Menem im Vergleich zum Ende der Ära Alfonsín erholte, stieg sie bereits ab 1992 kontinuierlich an und wuchs im Zuge der Wirtschaftskrise Mexikos und der sich vertiefenden Rezession ab 1998 auf historische Rekordhöhen und konsolidierte sich in der Folge strukturell.

Auch die während der Ära der Militärdiktatur eingeleitete regionale Segmentierung des nationalen Arbeitsmarktes vertiefte sich in den 90er Jahren deutlich. Die Zahlen weisen für den gesamten Zeitraum relativ vorteilhafte Strukturen für das Stadtgebiet Buenos Aires aus, wobei die Arbeitslosigkeit in der Provinz der Hauptstadt seit 1992 deutlich über dem nationalen Durchschnitt liegt und die Zahlen des Stadtbereichs die Erwerbslosigkeit aller Provinzen des Landes in den meisten Jahren unterschreiten.

Die folgenden Zahlen des argentinischen Institutes für Statistik und Volkszählung ‚INDEC‘ zur offiziellen Arbeitslosigkeit liefern lediglich eine erste Annäherung an das Panorama der volkswirtschaftlich und sozial bedeutsamen Strukturveränderungen der Arbeit in Argentinien<sup>160</sup>:

---

<sup>160</sup> Es handelt sich um Schätzungen der Arbeitslosen innerhalb der Gesamtheit der erwerbsbereiten, urbanen Bevölkerung über 18 Jahren auf Basis der Stichprobe der statistischen Erhebungen des INDEC. Die Situation in

	<u>Durchschnittliche Arbeitslosigkeit</u> <u>Stadt BA (%)</u>	<u>Durchschnittliche</u> <u>Arbeitslosigkeit</u> <u>Provinz BA (%)</u>	<u>Durchschnittl. Arbeitslosigkeit national</u> <u>(urbane Gebiete ohne GBA)</u>
(1980)	(2,3)		(3,2)
(1985)	(2,8)	(5,9)	(7,5)
1989	4,1	8,3	7,2
1990	4,3	6,7	6,7
1991	4,4	5,7	7,0
1992	4,8	7,5	7,0
1993	7,5	10,5	8,7
1994	8,7	14,9	10,8
1995	13,3	19,0	15,5
1996	12,8	21,2	15,0
1997	11,1	15,6	12,8
1998	8,6	15,1	11,3
1999	10,3	16,1	12,8

Abb.16: Entwicklung der durchschnittlichen Arbeitslosigkeit (1980-1999)

Quelle: Erhebungen des argentinischen Nationalen Statistischen Institutes INDEC, vorliegende Daten der Monate Oktober<sup>161</sup>

Nicht nur die quantitativen Aspekte, sondern auch die Arbeitsqualität und Arbeitsverhältnisse wurden in Argentinien in den 90er Jahren starken Transformationen unterzogen: Unter- und Überbeschäftigung sowie arbeitsrechtlich volatile Beschäftigungsverhältnisse und sinkende, unzureichende Einkommen und mangelhafte soziale Sicherung (Unfallversicherung, Rente, etc.) breiteten sich weiter aus (Boris /Tittor 2006: 30ff, Basualdo 2006: 316-319, Lindenboim 2003).

den ruralen Gebieten des Landes und der Einfluss der volkswirtschaftlichen Entwicklung auf die Erwerbsbereitschaft und auf Arbeitslosenquoten bleibt hier folglich statistisch ausgeschlossen bzw. ist nur indirekt erfassbar.

<sup>161</sup> <http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/4/shempleo4.xls>, Abgerufen: 26. September 2006

Gerade die Betrachtung *qualitativer* Transformationen sozialstruktureller Kennzahlen bzw. Dimensionen erweist sich für Argentinien wie auch für andere semi-periphere Länder als besonders aufschlussreich: So nahm bspw. das Arbeitsangebot in Argentinien in den 90er Jahren makroskopisch betrachtet zwar insgesamt um rund 16 % zu, die Arbeitsqualität und ihre soziale Sicherung hingegen sanken parallel zum quantitativen Wachstum drastisch ab<sup>162</sup>.

Unter anderem haben die zeitlich-vertragliche Stabilität und sozialrechtliche Grundsicherungen der Erwerbsarbeit in Argentinien ebenso wie Vollzeitbeschäftigung und Reallöhne der meisten Beschäftigten im Vergleich zu den Grundstrukturen der Vorperioden deutlich abgenommen oder stagnierten.

Mithin wurde in Argentinien der 1990er Jahre für eine wachsende Zahl von ArbeitnehmerInnen Unter- und Überbeschäftigung sowie Unterbezahlung, ‚flexible‘ Verträge und steigende Planungsunsicherheit sowie fehlender Kündigungsschutz, mangelnde Gesundheits-, Unfall- und Rentenvorsorge, fehlende oder mangelhafte Überstundenvergütung oder Urlaubsanspruch zu einem dauerhaften Umstand ihrer Beschäftigungssituation.

Die relativ hohen Produktivitätszuwächse, welche die argentinische Wirtschaft zu Beginn der 90er Jahre offiziell verzeichnen konnte, basierten weniger auf produktiver Innovation als auf einem deutlichen Absinken der Real-löhne und Entlassungswellen privatisierter ehemaliger Staatsbetriebe und der in Bedrängnis geratenen privater mittelständischer und kleiner Betriebe, die im Kontext gestrichener Subventionen und ungeschützter Außen-öffnung in großem Umfang schließen mussten (Basualdo 2006 : 316)<sup>163</sup>.

Besonders betroffen waren von Konkursen und Arbeitsplatzabbau in den 1990er Jahren vornehmlich industrielle Betriebe. Beschäftigte erlebten einen Arbeitsplatzrückgang um rund 30 %, während der Sektor Transport, Kommunikation, Finanzen, Immobilien –zunehmend prekarierte– Beschäftigungszuwächse um 40 % verzeichnete.

Gerade in den arbeitsplatzintensiven industriellen Wirtschaftszweigen, die zudem traditionell einen relativ hohen Anteil nicht prekärer Beschäftigung und gewerkschaftlicher Organisation repräsentierten, erlebten die größeren Unternehmen (+100 Beschäftigte) sowie die mittelständischen Organisationen (mind. 11 bis max. 50 Personen) die höchsten Konkurszahlen und den stärksten Arbeitsplatzabbau (Basualdo 2006:318, Lindenboim 2003).

---

<sup>162</sup> Das Wachstum der Arbeitsplätze liegt deutlich über dem Bevölkerungswachstum der Periode. Das Bevölkerungswachstum kann damit nicht als Ursache der Arbeitslosigkeit gelten (Lindenboim 2003).

<sup>163</sup> Arbeiteten 1989 beispielsweise rund eine halbe Million Menschen in den öffentlichen Betrieben der Bereiche Telekommunikation, Post, Luftfahrt, Wasser, Energie, Eisenbahn und Gas in Argentinien, so waren es 1999 gerade noch 75.000 ArbeitnehmerInnen (Auyero 2002 :29, zit.n. Boris/Tittor 2006 :29). Im Zeitraum 1991 bis 2001, insbesondere in der zweiten Hälfte der 90er Jahre, meldeten insgesamt etwa 21.000 Betriebe Konkurs an (Magnani 2003 :37, zit.n. Boris/Tittor 2006 :29).

In allen sozialen Lagen Argentiniens sahen ArbeitnehmerInnen und –suchende in den 90er Jahren höheren Hürden für den Erhalt bzw. die Aufnahme nicht prekärer und ökonomisch dem Lebensunterhalt angemessener Beschäftigung entgegen. In absoluter und relativer Hinsicht stärker betroffen von dieser Situation waren allerdings die unteren und mittleren-unteren sozialen Lagen der sich zunehmend segregierenden gesellschaftlichen ‚clase media‘.

Die nachteiligen Auswirkungen der gesellschaftspolitischen Transformationen der 90er Jahre waren auch in höheren sozialen Lagen spürbar. Die statistischen Kennzahlen zur Arbeitslosigkeit und Einkommenskonzentrierung belegen jedoch, dass diese Gruppen jedoch weniger stark betroffen und zudem deutlich besser in der Lage waren, die Effekte der sozialen Veränderungen aufgrund ihrer ökonomischen Ressourcen und im Kontext akkumulierter sozio-kultureller, lebensräumlicher und rechtlicher Privilegien abzufedern oder zu ihrem Vorteil auszubauen und mithin die soziale Polarisierung der Gesellschaft zu akzentuieren (Benza /Calvi 2003, Lindenboim 2003).

Es waren zudem innerhalb der Volksmilieus und der unteren Mitte der argentinischen Gesellschaft vor allem die jungen Erwerbstätigen und Arbeitssuchenden, deren Eltern und Großeltern bereits in den vorausgegangenen Dekaden ökonomischen, kulturellen, politischen und symbolischen Benachteiligungen entgegengesehen hatten, die nun aus geschwächter familiärer Ausgangslage die sozialen Folgen der Menemschen Reformen und die verengten Chancenfenster unter erschwerten Bedingungen bewältigen mussten.

Die gesellschaftliche Relevanz, die von der Erosion der sozialen Sicherung und der Erwerbsarbeitsmärkte in den 90er Jahren für die vormals relativ gesicherten Teile der mittleren Klassenmilieus ausging, war überaus bedeutsam. Die deutliche Ausweitung der Arbeitslosigkeit und der allgemeinen sozialen Prekarisierung in der für Lateinamerika stark ausgeprägten gesellschaftlichen Mitte stellte neben ihren objektiven Lebensgrundlagen seit Mitte der 90er Jahre auch einen der identitätsstiftenden gesellschaftlichen Mythen Argentiniens infrage (Kesser/ Minujin 1995).

Die Bildungsinstitutionen, die der gesellschaftlichen Mitte und wachsenden Teilen der unteren Lagen bisher als zentrale Einrichtungen zur Sicherung sozialer Integration galten, erfuhren mit dem offenen Versagen der Leistungs- und Wirtschaftskonzepte der Menemschen Ära deutliche Bindungs- und Vertrauensverluste. Es wurde auch den Milieus der ‚Mitte‘ nunmehr allzu bewusst, dass selbst höhere Bildungsabschlüsse AbsolventInnen und junge Erwerbstätigen aus ihren Reihen keineswegs vor Arbeitslosigkeit und prekärer, instabiler Beschäftigung schützen.

Wie erwähnt, basierte der Zuwachs an abhängig Beschäftigten in den 90er Jahren vor allem auf dem Abbau formaler und auf Zuwächsen prekärer, ungeschützter Arbeitsverhältnisse. Die Zuwächse fanden überwiegend in relativ volatilen Wirtschaftszweigen statt (Lindenboim 2003 : 78, Beccaria 2001).

So stieg zwar in den 90er Jahren die Zahl der Arbeitsplätze insgesamt um 16,4 % an. Allerdings basiert nur ein Fünftel dieses Wachstum, nämlich 2,9 %, auf der Zunahme nicht prekärer Beschäftigung. Der überwiegende Teil (13,5 %) stützt sich auf prekäre Arbeitsbedingungen, d. h. Beschäftigung, die sozialrechtlich nicht oder unzureichend abgesichert ist (d. h. ohne Kranken-, -Unfall oder Rentenversicherung) und hoher arbeitsvertragsbedingter Instabilität unterworfen ist (Lindenboim 2003 : 77).

Insbesondere im Großraum Buenos Aires stieg die prekäre Beschäftigung für alle ArbeitnehmerInnen von Anfang bis Ende der 90er Jahre um über ein Drittel an, von rund 24 % auf über 33 % . Im Durchschnitt mussten ArbeitnehmerInnen der zehn größten urbanen Zentren Argentiniens innerhalb dieses Zeitraumes einen starken bis sehr starken relativen Anstieg der prekären Beschäftigung -um rund ein Viertel- hinnehmen, von 31 % auf 38 % (1991 =>2000) (Lindenboim 2003:78). Es war nicht zuletzt auch der Staat selbst, welcher über vertraglich und sozialrechtlich begrenzte Anstellungsverhältnisse in Form von (Schein) Selbstständigkeit seiner Bediensteten zur Ausdehnung der Prekarisierung der Arbeit in Argentinien kräftig beitrug <sup>164</sup>.

Die 90er Jahre waren von einer Zunahme der unbezahlten Überbeschäftigung (40 % der Beschäftigten leisteten regelmäßig unbezahlte Überstunden)<sup>165</sup> und vor allem der Unterbeschäftigung gekennzeichnet.

Die Unterbeschäftigung ging lediglich 1991 leicht zurück, um dann ab 1992 kontinuierlich anzusteigen: Waren 1992 rund 08 % aller Erwerbstätigen im Großraum Buenos Aires unterbeschäftigt, waren es 1995 bereits 13,5 % (Beccaria /Lopez 2006 : 97f). Dabei war insbesondere der industrielle Sektor vom Abbau der Stundenzahl (und entsprechenden Lohnkürzungen) betroffen: Von 1993 bis 2000 fällt die Stundenzahl in diesen Zweigen über 35 % ab (Basualdo 2006: 316)<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> Quelle: Lindenboim 2003(: 80). Datenbasis: Durchschnittswerte Beschäftigter über 18 Jahre in zehn urbanen Zentren Argentiniens (Córdoba, GBA, Raum La Plata, Mendoza, Jujuy, Neuquén, Rio Gallegos, Salta, Santa Rosa und Tucumán)

<sup>165</sup> Clarín 23.01.2000; zit. n. Herzog et al 2002 :24

<sup>166</sup> Der Stellenabbau der Industrie betraf nicht nur -jedoch in erster Linie- die ungelernten Segmente der Arbeiterschaft, die, wenn sie wieder beschäftigt wurden, vorwiegend Arbeit in den volatilen und prekären Sektoren der Dienstleistung und des Baugewerbes fanden (Kessler /Espinoza 2003). Zugleich fand eine Ausweitung der Arbeitsstellen im Bereich qualifizierter Technikerstellen und professioneller Berufe statt, d.h. für jene mit Studium an einer Technikerakademie oder an einer Universität (ebd.). Diese insgesamt dennoch relativ kleine Gruppe konnte im Verlauf der 90er Jahre ihre Reallöhne weitgehend erhalten und zeitweise sogar leicht erhöhen, wenngleich auch hier die Prekarisierung in Form flexibler Verträge mit geringer Sozialsicherung und unbezahlte Mehrarbeit Einzug erhielten (Lindenboim 2003: 82).



Die Zahl der gewerkschaftliche Proteste, vor allem seitens der in Opposition zu der regierungsnahen Zentralgewerkschaft CGT gebildeten alternativen Gewerkschaftsbewegungen (CTA, MTA), wuchsen während der 90er Jahre trotz massiver Mitgliederverluste und der von Menem dekretierten Einschränkung des Streikrechts auf Rekordfrequenz an. Dennoch konnten die anhaltenden Widerstände der 90er Jahre insgesamt keine wesentlichen Veränderungen in der Ausrichtung der Wirtschafts- und Sozialpolitik bewirken; sie dokumentieren die massiven Einflussverluste, welche die Arbeitnehmervertretungen unter der Präsidentschaft Menem hinnehmen mussten (Herzog et al 2002:24).

Die modifizierten Arbeitsgesetzgebungen führten effektiv zur Abschaffung des Kündigungsschutzes und ermöglichten die Begrenzung der Entschädigungszahlungen und der Gesundheitsvorsorge zugunsten der Arbeitgeber. Tarifrechtliche Vereinbarungen wurden von individuell verhandelbaren Arbeitsvertragsregelungen ersetzt, die zu verlängerten Arbeits- und Probezeiten, verminderten Einkommen und kurzfristigen Kündigungen bzw. zu hoher Rotation und zu verlängerten Phasen der Arbeitslosigkeit führte (Herzog 2002: 24, Boris/Tittor 2006: 33f, Panaia 2005).

Die staatliche Unterstützung des für Lateinamerika herausragenden, bereits seit den 1930er Jahren wirksame Sozialversicherungssystem wurde unter der Ägide Menems sukzessive abgebaut.

Nach Amtsantritt 1989 wurde bspw. die Sozialhilfe gestrichen und durch kurzlebige und relativ unverbundene populistisch-klientelistische Maßnahmen ersetzt (u. a. Speisungen und Lebensmittelpakete im Rahmen des Bono Nacional Emergencia, PAIS), die sich in ihrer assistentialistischen Orientierung von denen der Regierung Alfonsín nicht wesentlich unterschieden (Sottoli 2002) und medial effektiv inszeniert wurden.

Neben den traditionell von den Gewerkschaften organisierten Sozialversicherungssystemen wurden private, ökonomisch äußerst lukrative Sozial- und Rentenversicherungssysteme eingeführt, die wesentlich stärkere finanzielle Belastung der Arbeitnehmer erforderten und den Staat mit unzureichenden Minimalzahlungen an Arbeitslose (\$150 /Monat) bei Unternehmenskonkurs weitgehend entlasteten.

Das Rentenalter wurde heraufgesetzt und die Arbeitgeberbeiträge zur Sozialversicherung um 40 % reduziert. Ab 1995 dann wurde die Rentenhöhe nicht mehr am erhaltenen Lohn bemessen, sondern an zur Verfügung stehenden Haushaltsmitteln (Herzog et al 2002:23). Die Altersarmut befindet sich damit, neben der Kinderarmut seit Mitte der 90er Jahre in Argentinien auf besorgniserregend hohem Niveau.

Die durchschnittlichen Realeinkommen erholten sich zwar leicht zu Beginn der 90er Jahre, sanken aber von 1980 bis 1997 Jahre insgesamt um fast 30 % im Raum Gran Buenos Aires (GBA) ab (Altimir und Beccaria 1999).

Trotz wirtschaftlichen Wachstums und Produktivitätszuwächsen wurden die Verbesserungen am Gros der ArbeitnehmerInnen vorbeigeleitet; es fand entgegen der politischen Behauptungen kein ‚Trickle Down‘ Effekt statt (Lindenboim 2003).

Der Anteil der Lohnquote am BIP, der mit Ausnahme der Militärdiktatur der 70er Jahre zwischen 40 %-55 % oszillierte (Lindenboim, Kennedy, Grana 2006: 2006: 72), sank bis 1997 auf rund 28 % (Altimir und Beccaria 1999) bzw. auf rund 23 % im Krisenjahr ab (Lindenboim, Kennedy, Grana 2006 : 72).

Insbesondere jene Haushalte, die bereits von den Entwicklungen der 70er und 80er Jahre stärker ökonomisch, sozialrechtlich, kulturell, gesundheitlich, etc. benachteiligt worden waren, sahen sich in den 90er Jahren qualitativen und quantitativen Prekarisierungsschüben im Feld der Arbeit und sozialen Sicherung gegenüber (Reallohnseinbußen, unregelmäßige, unterproduktive, leicht kündbare informelle Arbeitsformen, Überbeschäftigung und Unterbeschäftigung etc.). Im Verlauf der 90er Jahre allerdings sahen sich auch zunehmend Teile der relativ besser qualifizierten mittleren urbanen Milieus von diesen Entwicklungen und sozialen Segregationsprozessen in ihrem Innern betroffen.

BECCARIA und LOPEZ (1996 : 96-99) zeigen in ihrer kritischen Aufarbeitung statistischer Kennzahlen, dass es jene Haushalte der traditionell unterprivilegierten sozio-ökonomischen Schichten Gran Buenos Aires (GBA) waren, welche am stärksten von langfristigem Arbeitsplatzabbau und Arbeitslosigkeit im Zeitraum 1991-1995 betroffen waren. Die Analysen verweisen ebenfalls darauf, dass sich im Verlauf der 90er Jahre allerdings auch zunehmend Teile der relativ besser qualifizierten mittleren urbanen Milieus von diesen Entwicklungen und sozialen Segregationsprozessen in ihrem Innern betroffen sahen.

**Entwicklung der offenen Arbeitslosigkeit im Großraum Buenos Aires (,GBA'; Stadt und Provinz)  
1991-1995 (in % der ökonomisch aktiven Bevölkerung)**

	1991	1992	1993	1994	1995	relative Ver- änderung 1991=>1995
	%	%	%	%	%	
<b>Untere Einkommens- klassen</b>	9,1	10,7	14	13,6	27,3	<b>+77%</b>
<b>Untere Mitte</b>	6,9	6,4	11,9	12,5	22,5	<b>+74%</b>
<b>Obere Mitte</b>	4,6	5,5	8,1	8,1	16,4	<b>+39%</b>
<b>Obere Einkommens- klassen</b>	2,7	3,4	5,9	6,7	8,1	<b>+48%</b>
<b>Durchschnitt GBA</b>	6,4	5,5	10,8	11,2	20,4	
<b>*Durchschnitt Argentinien (nur urbane Zonen)</b>	5,8	6,7	10,1	12,1	18,8	

Abb.17: Entwicklung der offenen Arbeitslosigkeit im Großraum Buenos Aires (1991-1995)

Quelle: Beccaria / López 1996:97, eigene Berechnungen der Autoren auf Basis der allgemeinen Erhebungswellen ,EPH' des argentinischen Nationalen Statistischen Instituts INDEC; \*INDEC 2000

Auch die Gründe für Arbeitslosigkeit waren sozialstrukturell unterschiedlich gelagert: Während die Arbeitslosigkeit innerhalb der unteren und unteren mittleren sozialen Klassen sich im Wesentlichen auf Nachfragerückgang seitens der Arbeitgeber zurückführen lässt, zeigt die Sekundäranalyse der Daten des Statistischen Bundesamtes INDEC, dass sich die Zunahme der Arbeitslosigkeit in den oberen Lagen überwiegend durch einen Anstieg der Arbeitsbereiten und Arbeitssuchenden in diesem sozialen Segment erklären lässt (‐PEA‐= ökon. aktive Bevölkerung) (Beccaria / López 1996 : 98).

LINDENBOIM weist in seiner Untersuchung der Entwicklung der Reallohnentwicklung für prekär und nicht prekär Beschäftigte der fünf Einkommensschichten im Großraum Buenos Aires der 90er Jahre darauf hin, dass die drei Einkommensquintile, die Volksklassen, untere und mittlere Mitte repräsentieren, insgesamt ausgeprägte Reallohnseinbußen verkraften mussten. Der Rest des bonarenser Großraums, d. h., das obere und mittlere obere Fünftel der sozialen Lagen der Urbe verzeichnete im betrachteten Zeitraum leichte Realeinkommenszuwächse.

Lag das durchschnittlich den Mitgliedern eines Haushaltes mit prekärer Beschäftigung aus dem unterstem Quintil zur Verfügung stehende Einkommen 1991 bei ca. \$336 Pesos, so war es 1999 auf \$295 abgesunken, während es aber selbst noch im (kleinen) prekär beschäftigten Teil des Quintil IV der oberen Mitte insgesamt anstieg (\$548 => \$637) (Lindenboim 2003 : 82).

Es waren die unteren Einkommensschichten, welche nicht nur am häufigsten Arbeitslosigkeit, Einkommensverfall, sondern auch Rückgang ihrer Beschäftigungszeiten und Bezahlung hinnehmen mussten: Der Anteil Unterbeschäftigter wuchs innerhalb kurzer Zeit (1991 => 1995) innerhalb des ‚estrato bajo‘ um 77 % und im ‚estrato medio-bajo‘ um 74 % an, während ArbeitnehmerInnen der mittleren-oberen (+39 %) und obersten Einkommen (+49 %) einer wesentlich geringeren Verbreitung der Unterbeschäftigung entgegensahen. Insgesamt war im untersten Einkommensbereich jeder Fünfte unterbeschäftigt, in der oberen Mitte und in den obersten Gehaltsklassen im Vergleich lediglich die Hälfte bzw. jede/r zehnte ArbeitnehmerIn (Beccaria / Lopez 1996 : 97f).

#### 3.4.2.3.1 *Geschlechtliche Strukturen des Erwerbsmarktes*

Obleich deutliche geschlechtliche und auch generationale Unterschiede bezüglich der Teilhabe am Arbeitsmarkt existieren, waren und sind die klassenbezogenen Gefälle in Argentinien wesentlich stärker ausgeprägt. Die Frauen haben in den 90er Jahren ihre Partizipation auf dem argentinischen Arbeitsmarkt deutlich erhöht (1990: 25 % => 2002: 27 %, 2005: 55 %), wenngleich der gestiegene Bedarf der weiblichen Erwerbswilligen immer weniger abgedeckt werden konnte (Erwerbsbereite Frauen 1990: 27 %, 2002: 33 %, 2006: 45 %). Im Verlauf der Dekade fand insbesondere der Bereich der traditionell prekären Haushaltsdienstleistungen im gering qualifizierten Bereich weiblichen Zulauf sowie der von Prekarität und Lohneinbußen ebenfalls zunehmend betroffene Beschäftigungsbereich Bildung, Gesundheit und andere Sozialdienste im mittleren Qualifikationsfeld (Lindenboim et al 2006).

Der Anteil weiblicher Beschäftigter wuchs von 1991 bis 2001 etwa dreimal so stark wie der allgemeine Durchschnitt, nämlich um rund 23 % (Lindenboim et al 2006). Allerdings wird das Wachstum prekärer Beschäftigung von der gestiegenen weiblichen Erwerbstätigkeit geschultert (ebd.). Sie waren im Verlauf der 90er Jahre trotz der Inkaufnahme prekärer Beschäftigung und ihrer Nachteile weit häufiger von Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung<sup>167</sup> betroffen und erzielten insbesondere in höheren Qualifikationsgruppen weit geringere Einkommen als die männlichen Vergleichsgruppen (INDEC; SITEAL 2004).

---

<sup>167</sup> *Frauenarbeitslosigkeit 1990: rund 14,3% vs. 7,2% Männer, 2002: 24,6% vs. 20,2%. (INDEC, zit.n. Boris/Tittor 2006: 32).*

#### 3.4.2.3.2 Die ‚verlorene Generation‘<sup>168</sup> – Kohortenstrukturen des Arbeitsmarktes

Junge Arbeitssuchende (18 bis 25 jährige) , insbesondere jene aus den unteren Einkommensquintilen und junge Frauen, waren im Lateinamerika der 1990er Jahre wesentlich stärker von Arbeitslosigkeit und prekärer, instabiler Beschäftigung betroffen als andere Altersgruppen (Salvia / Boso 2004, ECLAC 2004 : 165, :169).

Argentinien stellt keine Ausnahme mehr im lateinamerikanischen Raum dar. Das Land weist äußerst problematische Tendenzen auf<sup>169</sup>.

Insgesamt gesehen verfügt die junge Generation Argentinien zwar im Durchschnitt über höhere Bildungskredientialien aber hat gleichzeitig weit geringere Aussichten auf gesicherte und stabile Beschäftigung (siehe auch Abschnitt ‚Bildung‘).

Waren die 18 bis 25 jährigen bereits 1991 etwa doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen als die Gesamtheit der Erwerbswilligen (11 % vs. 5,3 %), so vergrößerte sich der Abstand bis zum Ende der Dekade und betrug 2004 bereits fast das Dreifache (27 % vs. 9,8 %).

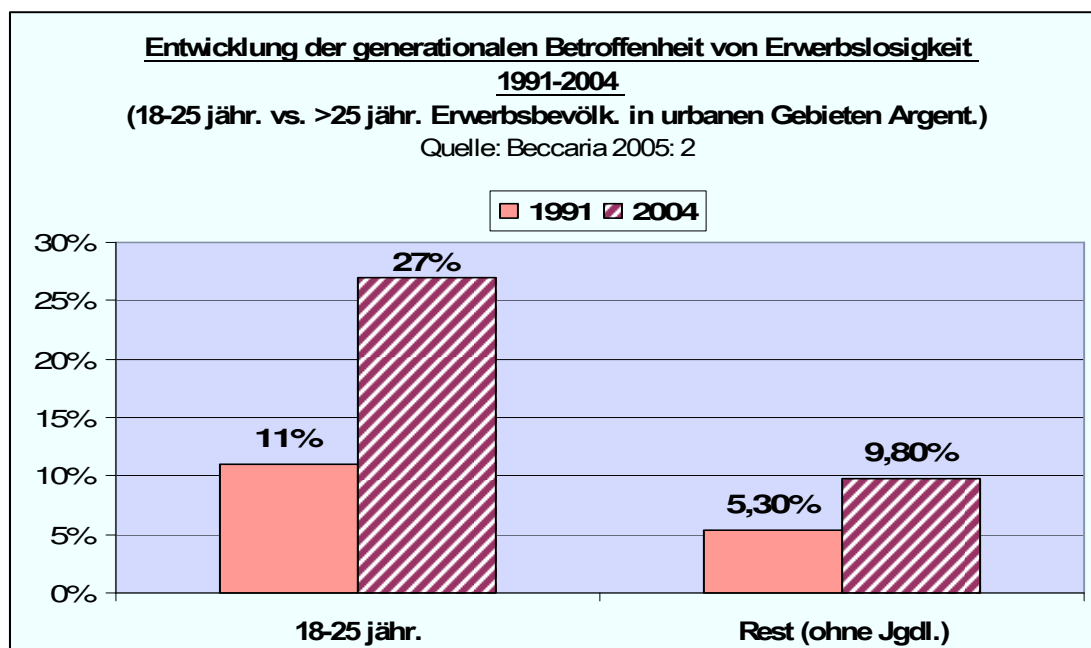


Abb.18: Entwicklung der generationalen Betroffenheit von Erwerbslosigkeit (1991-2004)

<sup>168</sup> Die Zusammenfassung von Augustín Salvia der Lage und der künftigen sozialen Spielräume der Mehrheit der jungen Generation Argentinien aus dem Jahr 2004.

<sup>169</sup> Die qualitative Studie Kesslers (2002) zu Jugendlichen, die wechselnde und prekäre Beschäftigungsverhältnisse mit illegalen Einkommensquellen zur Deckung ihres Lebensunterhalts kombinieren, liefert Zeugnis der strukturellen Konsolidierung von Erfahrung erwerbsbezogener Prekarität und sozialer Marginalisierung in generationaler Hinsicht (2002 :137-170).

Lediglich rund einem Drittel (34,4 %) der Beschäftigten dieser Altersgruppe (vs. durchschnittlich 56 % in den übrigen Gruppen) gelang es, eine Arbeit mit Sozialversicherung zu erlangen. Unter jenen mit abgebrochener Sekundarstufe waren es nur 20 %, die geschützte Arbeitsverhältnisse erzielen konnten (Beccaria 2005a :2). Auch die zeitliche Instabilität ist deutlich erhöht: Über die Hälfte der jungen Beschäftigten (55 % vs. 32 % der älteren Beschäftigten) verlässt ihre Position in weniger als 12 Monaten (Beccaria 2005a :2). Auch AkademikerInnen bilden hier nunmehr keine Ausnahme mehr: 1994 blieb rund 33 %, 1998 allerdings bereits 55 % aller UniversitätsabsolventInnen weniger als 1 Jahr in ihrer ersten Beschäftigung, die meisten (36,5 %) der überwiegend als ‚Praktikanten‘ aufgenommenen erzielten sogar lediglich bis zu 6 Monaten Permanenz und konnten auch in der unmittelbaren Folge zumeist keine langfristigeren Beschäftigungsverhältnisse über einem Jahr erzielen (Panaia 2005).

Jede/r fünfte junge Erwachsene (20,6 %), d. h. rund 1,26 Millionen von insgesamt 6,37 Millionen der 15- bis 24-jährigen in urbanen Gebieten befand sich im Jahr 1999 in Argentinien weder in Ausbildung noch in Beschäftigung und gehört damit zu einer Gruppe mit bereits deutlich erhöhtem Risiko langfristiger Exklusion bzw. Marginalisierung im Erwerbsleben und gesellschaftlichem Leben (Salvia 2000).

Sieht man von jenen Personen ab, die in dieser Gruppe häuslichen Aufgaben nachkommen (etwa 7 %), so zeigt sich, dass insgesamt 14 von 100 jungen Erwachsenen (etwa 900.000 Personen) in Argentinien weder Haus- noch Erwerbsarbeit oder Ausbildung nachkamen und somit von zentralen integrativen sozialen Feldern und Aufgaben ausgeschlossen waren (Salvia 2000).

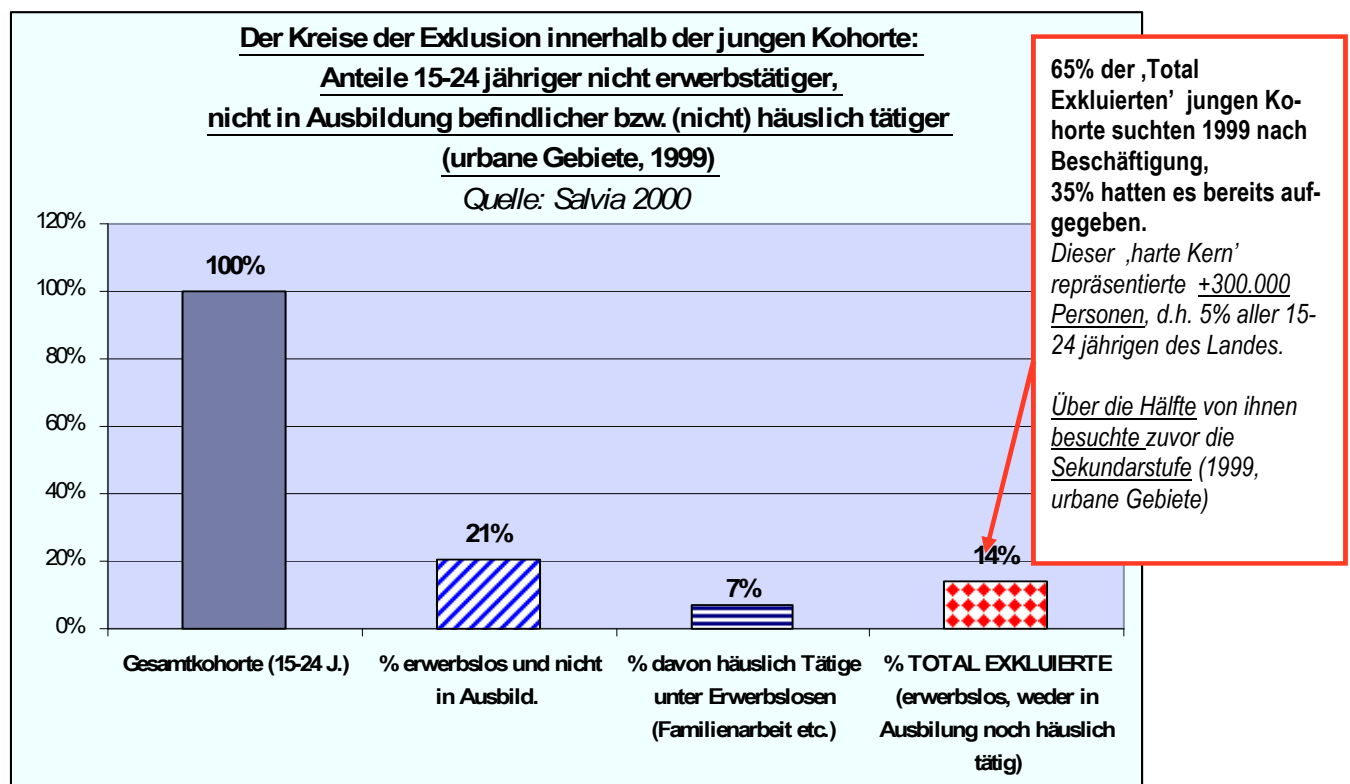


Abb.19: Die Kreise der Exklusion innerhalb der jungen Kohorte 1999

Von diesem prekarierten Personenkreis suchte allerdings der überwiegende Teil (65 %), wenngleich auch erfolglos, nach Beschäftigung, während der Rest (35 %) von ihnen bereits zum ‚harten Kern‘ der Exkludierten zählen muss (‚inactivo marginales‘), der weder arbeitet noch studiert und die Arbeitssuche bereits aufgegeben hat (ebd.).

Dieser ‚harte Kern‘ repräsentierte 1999 rund 5 % aller 15-24 jährigen in Argentinien und mithin etwa 317.000 Personen. Dabei zeichnet diese Gruppe dennoch bemerkenswert starke Bildungsbemühungen aus: 55 % von ihnen besuchten vormals die Sekundarstufe, nur 13 % von ihnen hatten die Grundschule abgebrochen. Und: Immerhin 20 % dieses marginalisierten ‚harten Kerns‘ hat die Sekundarstufe erfolgreich abgeschlossen, bleibt aber dennoch im Argentinien Ende der 90er Jahre aus weiterführender Bildung, Erwerbsarbeit und Hoffnung darauf ausgeschlossen (Salvia 2000).

Der Abgleich mit den Ergebnissen der Studie SITEALS (Boletín 1), die im Abschnitt zur Bildung vorgestellt werden, legt nahe, dass es insbesondere die jungen Erwachsenen sind (d. h. über 18 jährige), die von totaler Exklusion stärker betroffen sind als es bei der Gruppe der Jugendlichen (15-18 jährigen) der Fall ist. Ein Teil der letztgenannten Gruppe konnte (vorläufig) in das Sekundarschulsystem integriert werden und ihre Exklusion zumindest aufgeschoben werden.

#### **3.4.2.4 Armutsentwicklung unter der Regierung Menem**

Die 90er Jahre haben zu einer bis zu dieser Periode in Argentinien unbekannten Ausweitung und Vertiefung von Armut und Verelendung geführt. Die Abstände zwischen Reich und Arm näherten sich in zügigen Schritten den Verhältnissen der lateinamerikanischen Nachbarn an. Verarmung und Einkommenspolarisierung haben mithin die zuvor relativ breite argentinische Mittelschicht erodiert und sicher geglaubte ökonomischen und sozialrechtlichen Privilegien dieser Lagen drastisch verringert.

Das Problem der Armut wird durch die gebräuchlichen Standards offizieller statistischer Erhebungen des INDEC nur bedingt reflektiert.

Der Standard, der zur Bestimmung jener ersten Armutsschranke (‚Pobreza‘) in den 90er Jahre wie heute angesetzt wird, und festlegt, in welchem Einkommensraum grundlegende Bedarfe des Alltags nicht mehr gesichert werden können (d. h. Ernährung, Wohnen, Kommunikation und Transport, Gesundheit, ‚Canasta Basica Total‘) ist ebenso eng bemessen wie jener Standard, der die extreme Armut versucht zu beschreiben (‚Indigencia‘), das heißt jene Personen, die selbst ihre regelmäßige Ernährung nicht mehr sichern können (d. h. ihren ‚Canasta Basica Alimentaria‘).

Angesichts der realen Lebenshaltungskosten der 90er Jahre, so die Kritik, sind beide Standards zu gering angesetzt und reduzieren das Ausmaß der tatsächlichen Armut unzulässig. Zudem umfassen die Erhebungen lediglich die urbanen und semi-urbanen gebiete Argentiniens; die Situation in ruralen Gegenden bleibt weitgehend unbekannt (zur Kritik der Armutsmessung in Argentinien und Lateinamerika, siehe u. a.: Lo Vuolo et al 1999).

Trotz der methodologischen Bedenken liefern die Daten des argentinischen Nationalen Statistischen Instituts ‚INDEC‘ deutliche Anhaltspunkte für die Rasanz und Höhe der Steigerung der Armut in den 90er Jahren: nach einem Absinken der Armut von hohem Niveau der Hyperinflation der Ära Alfonsín, lebten 1992 18,6 % der Bevölkerung in Armut (1980: etwa 8,7 %) und 3,3 % aller Menschen in absoluter Armut (ohne gesicherte Lebensmittelversorgung), so waren es 1999 bereits knapp 27 %, bzw. 7,1 %, die nicht einmal ihre Ernährung sicherstellen konnten<sup>170</sup>. Neben alten Menschen waren und sind insbesondere in Argentinien Kinder und Jugendliche von Armut betroffen.

Im Zuge der realen Einkommensverluste und Abbau vertraglicher Sicherheiten verlor Erwerbstätigkeit zunehmend ihre Schutzfunktion vor Armut: Der überwiegende Teil der Armen in den 90er Jahren ging angesichts der staatlichen Minimalunterstützung einer oder mehreren prekären, informellen Beschäftigungen nach und konnte dennoch grundlegende persönliche und familiäre Bedarfe des Alltags nicht decken.

Die Abstände zwischen den Einkommensgruppen haben sich deutlich vergrößert: Konnten die wohlhabendsten 10 % der Bevölkerung 1990 33,6 % der Einkommen auf sich ziehen, während die Ärmsten lediglich 2,1 % des nationalen Einkommens erhielten, so flossen 1999 bereits 36,7 % in die Taschen des reichsten Zehntels, während die ärmsten Haushalte lediglich nur noch 1,5 % auf sich vereinen konnten.

Die mittleren (60 %) der Einkommensgruppen konnten sich 1985 noch etwa 60 % auf sich ziehen, im Jahr 1996 waren es nur noch etwa 55 % (Torrado 2005: 19).

Der Rückzug des Staates im sozialen und wirtschaftlichen Feld hinterließ Ende der 90er Jahre eine sozial fragmentierte und polarisierte Gesellschaft, in der sich eine deutlich benachteiligte, und in sich stark heterogene Mehrheit von Mittelschicht und Volksmilieus einer kleinen Gruppe von ‚Gewinnern‘ der Reformen gegenüber sah. Die Gruppe der ‚Gewinner‘ rekrutierte sich vor allem aus der urbanen, gut ausgebildeten exekutiven und selbstständigen oberen Mitte der neuen Berufszweige (Finanzen, Immobilien, etc.) und aus den alten Elitemilieus. Weite Teile dieser Eliten zogen sich zunehmend in exklusive, bewachte Wohnsiedlungen an den Stadträndern zurück (Svampa 2002).

---

<sup>170</sup> Für die Befriedigung der alltäglichen Grundbedarfe setzte das statistische Institut in Abstimmung mit den Regierungsrichtlinien ein Minimum von rund US\$ 150/Monat an, für die Deckung des minimalen Warenkorbs lediglich rund US\$ 60. Die Lebenshaltungskosten in Buenos Aires lagen zeitweilig in den 90er Jahren allerdings über jenen vieler OECD Länder (Herzog et al 2002).



Die sozialen und politischen Auswirkungen der Menemschen Politik lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben<sup>171</sup>:

Verdopplung der Erwerbslosenzahlen innerhalb von zehn Jahren, Zunahme informeller und prekärer Beschäftigungsformen, Unter- und Überbeschäftigung konsolidieren sich strukturell, starke Bildungsdevaluation (insbesondere im sekundären und tertiären Bereich) und soziale institutionelle Polarisierung, Abbau und Privatisierung sozialer staatlicher Leistungen, zunehmend regressive Einkommensverteilung und Besteuerung, massiver Anstieg und Ausdifferenzierung der Armut und sozialer Verelendung, eine ungleich stärkere Betroffenheit und Benachteiligung der unteren sozialen Lagen durch die Wandel, Zunahme der Machtkonzentration in der Exekutive, die eine „formale Demokratie mit autoritären Zügen (Herzog 2002 :18)“ und „Dekretismus“ des Präsidentenamtes beförderte und Schwächung demokratisch-rechtsstaatlicher Strukturen und Prozesse in Legislative und Judikative sowie der Medienfreiheit und Pluralität und der politischen Interessenvertretungen der Zivilgesellschaft.

Aufgrund der besonderen Bedeutsamkeit, die dem Bildungssektor für die Entwicklung und Erklärung ‚Digitaler Ungleichheiten‘ zukommt, folgt eine Übersicht zu den zentralen Entwicklungen im Argentinien der 90er Jahre.

### **3.4.3 Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Menem (1989-1999)**

Unter der Federführung des Peronisten Carlos Menem vollzogen sich in Argentinien nicht nur im ökonomischen Feld, sondern auch im Bildungsbereich institutionell, rechtlich und sozial weitreichende Transformationen, die in einigen Aspekten an die Politik Alfonsíns anknüpften und darüber hinaus neue, stärker marktgerichtete, neo-liberalistische Elemente in den Bildungssektor einführen.

In vorangegangenen Jahrzehnten hatte sich in Argentinien eine Vielfalt nationaler und provinzieller Regelungen unterschiedlichen Datums und Reichweite etabliert, die für private, öffentliche, nationale und regional verwaltete Schulen zum Teil verschiedene oder zum Teil identische -und im Resultat widersprüchliche- Gültigkeit besaßen.

Diese Situation hatte, verschärft durch ‚caudillistische‘ Provinzkulturen in vielen Regionen (Oberman et al 2004) und ökonomische Handlungsbegrenzungen zu Beginn der 90er Jahre in vielen Provinzen Argentiniens, zu intransparenten, verlangsamten administrativen Prozessen, zu ‚Kleinstaaterei‘, relativer Willkür und Beliebigkeit in Verwaltung und Exekution des Bildungswesens geführt (Puiggrós 1998; 2000, Spitta 2002, Braslavsky 2002).

Gleichzeitig erfuhr Bildungskapital als Ressource für Statuserhalt und –ausbau für breite Bevölkerungsteile vor dem Hintergrund einer zunehmenden Differenzierung gesellschaftlicher Arbeitsteilung und zivilgesellschaftlicher (Wieder) Emanzipierung einerseits und andererseits vor dem Hintergrund traumatischer Erfahrungen zu-

---

<sup>171</sup> Siehe Herzog et al 2002 :17f

nehmender Segregation des Arbeitsmarktes und sozialer Pauperisierung vormals gesicherter Berufsprofile seit Mitte der achtziger Jahre in breiten Bevölkerungsgruppen deutlich mehr Beachtung.

In diesem Kontext fielen die tiefgreifenden Bildungsreformen Menems zu Beginn der neunziger Jahre, gekleidet in Diskurse der Transparenz, Effizienz, Selbstverwaltung und vergrößerter ‚Wahlfreiheit‘ im ‚Bildungsangebot‘ auf einen relativ fruchtbaren Boden innerhalb der argentinischen Gesellschaft.

Ein zentrales und regierungspolitisch zelebriertes Resultat der eingeleiteten Reformen der Regierung Menem bestand in der fortgesetzten Erhöhung der Schüler- und Studentenzahlen. Über die formale, quantitative Ausweitung in allen Bildungsstufen hinaus wurden die ambitionierten Absichtserklärungen und Ziele der Bildungsreformen allerdings kaum eingelöst. Ihre Implementierung fiel, ähnlich wie in den 1980er Jahren, höchst asymmetrisch für unterschiedliche Provinzen, Bildungseinrichtungen und soziale Gruppen aus (zur Kritik siehe u. a. KESSLER 2002, RIVAS et al 2003, 2004, PALAMIDESSI 2001, Braslavsky 2002, OIBERMAN et al 2004).

Die wachsende formale Teilhabe breiter Bevölkerungsschichten am Bildungssystem, die bereits in den Vorjahrzehnten eingesetzt und sich insbesondere in den 80er Jahren ausgeweitet hatte, wurde im Kontext der menemschen Liberalisierung des ‚Bildungsmarktes‘ und verschärfter soziale Disparitäten zunehmend von sozialer institutioneller Segregation und Gefällen der Bildungsqualität, der Bildungseffizienz und des Bildungserlebens im schulischen und akademischen Bereich begleitet und verschärfte die allgemeine soziale Krise des Landes weiter.

Die desintegrative Stoßrichtung der menemschen Wirtschafts- und Sozialpolitik einerseits und die Privatisierung und Form der Dezentralisierung der Bildung andererseits führten in den 1990er Jahren zu einer verstärkten sozialen Homogenisierung bzw. Segregation der Bildungsinstitutionen und zu Abwanderungsbewegungen privilegierter Gruppen in exklusive private oder öffentliche Bildungssektoren (Tiramonti 2004, Ziegler, S. 2000, 2004, Svampa 2006). Auf makrogesellschaftlicher Ebene war die soziale Zerklüftung der Bildungs- und verbundener Lebenschancen die Folge (siehe Studie Oiberman et al 2004; Kessler 2002).

Einem geringen Teil der gesellschaftlichen Mitte, der in den 80er Jahren von der begrenzten Bildungsöffnung durch Teilnahme an universitärer Ausbildung (insbesondere in betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Fachbereichen) profitieren konnte, gelang dann in den 90er Jahren die Eingliederung in die unter Menem florierenden Berufsfelder des Managements, der Finanzen, des Rechts, der Dienstleistungen usw. als ‚exekutives Kleinbürgertum‘, ‚neue obere Mitte‘ der Metropole mit ostentativem Lebensstil.

Ein wachsender Anteil der jungen Kohorte Argentinien, ‚la generación perdida‘ (Salvia / Boso 2004), besucht nunmehr zwar eher und länger die schulischen Bildungsinstitutionen; diese fungieren jedoch zunehmend als ‚contención social‘, d. h. als „soziale Auffanglager.. Armut verwalten (Imen 2006)“.

Weit entfernt davon, eine chanceneffektive Bildung zu erhalten, befinden sich diese Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen seit Menem abgeschlagen auf der Verliererseite der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftsreformen. Sie sehen sich sozial zunehmend schließenden schulischen und akademischen Bildungsstrukturen gegenüber sowie Erwerbsarbeitsmärkten, die formal identische Bildungskredientialien relativ offen anhand informeller sozialer und institutioneller Faktoren segregieren.

Die ‚digitalen Spaltungen‘ bzw. ‚Ungleichheiten‘ spiegeln und verstärken potenziell, wie in den nachfolgenden Abschnitten deutlich wird, die sozialen Gräben innerhalb der jungen Generation.

Die rasant gewachsene Sekundarstufe Argentiniens „hat ihren ursprünglichen selektiven Charakter gegen einen der Vermittlung von ‚Grundbildung‘ eingetauscht. Die Sekundarschule repräsentiert in diesem Sinne das, was früher die Volksschulbildung als Grundbildung bedeutete. Die Bildungsfernen werden desillusioniert, die alten Versprechen der Sekundarstufe können von dieser –trotz gleichem Namen und formaler Ähnlichkeit- nicht eingehalten werden (Tenti Fanfani 2002: 12)“.

So besitzt heute in Argentinien „jede soziale Gruppe [...] einen eigenen Modus, die Sekundarstufe zu erleben und zu bewältigen (Tenti Fanfani 2002 : 14)“. Ähnliche Tendenzen gelten für die akademischen Bildungsstrukturen (Kisilevsky/Vileda 2002).

Sandra Ziegler (FLACSO Argentinien) führt diese Paradoxie der argentinischen ‚Bildungsöffnung‘ der 90er Jahre in ihrem kritischen Resümee empirischer Forschungen zum Thema nicht zuletzt auf den Rückzug des Nationalstaates aus zentralen fiskalischen und strategisch-stützenden Verantwortlichkeiten und der Wahrung garantierter Bildungsrechte durch die Provinzen zurück und stellt abschließend fest: „Angesichts der Expansion der Sekundarstufenbildung, sind eben gerade jene Einrichtungen, die ihre Pforten für traditionell ausgeschlossene Gruppen öffneten, von Exklusion gezeichnet (...) (2000:15)“.

### **3.4.3.1 Die Ausgestaltung, Durchsetzung und Implementierung der Bildungsreform unter Menem**

Drei Gesetze lieferten den legalen Rahmen für die Transformation des Bildungssektors unter Menem.

1992 wurden in einer umfassenden Dezentralisierungsaktion der Regierung nunmehr alle Schulen Argentiniens (d. h. sowohl Primar- und Sekundarstufe) der Administration der jeweiligen Provinzen unterstellt. Lediglich der tertiäre Bereich und die wenigen universitären Sekundarschulen der Hauptstadt („Colegios Nacionales“) blieben unter der alleinigen Regie der Nation bzw. der Universidad de Buenos Aires.

1993 dann trat das Föderale Bildungsgesetz als Nachfolgerin des 1884 geschaffenen Rahmens in Kraft, das unter anderem die Curricula und Lehrerausbildung an den Schulen modifizierte, Lehrerbeförderung leistungsabhängig machte, die Schulpflicht von sieben auf zehn Jahre ausdehnte und damit ein Vorschuljahr und drei jeweils dreijährige Grundbildungszyklen (EGB1-3) zur Pflicht erhob und die optionale dreijährige Polymodalstufe im sekundären Bereich (vorher 5-jährig) als berufsbildende Stufe etablierte. (Eine Ausnahme bildete die Stadt Buenos Aires, die an sieben Jahren Grundbildung und fünf Jahren Sekundarstufe festhielt).

Die zentralen bildungspolitischen Kontroversen, die bereits 1983 im Rahmen des von Alfonsín einberufenen Nationalen Pädagogikkongresses die Diskussion und die Beschlüsse charakterisierten, spitzten sich unter der neuen Regierung zu und verliehen neoliberalen, technokratischen und neokonservativen Strömungen stärkere Geltung als zuvor. Die Machtzentren des für die Bildungsreformen einflussreichen Wirtschaftsministeriums als auch des Bildungsministeriums wurden unter Menem verstärkt durch externe „Expertenzirkel“ aus Privatwirtschaft, privatem Bildungssektor und katholischer Kirche besetzt (Puiggrós 1999 : 9). Zudem nahmen an der Finanzierung der Reformen beteiligte internationale Finanzorganisationen (v. a. Interamerik. Entwicklungsbank, Weltbank) deutlich stärker Einfluss auf die Ausgestaltung der Programme, als es beispielsweise bereits unter Alfonsín der Fall war (Braslavsky 2002 : 155)<sup>172</sup>.

Bevor 1993 das Föderale Bildungsgesetz verabschiedet wurde, ließ Präsident Menem 1992 jedoch durch seinen Bildungsminister Salonia (einem Anhänger privater Bildung und eng mit der argentinischen Wirtschaft verbunden)<sup>173</sup> einen ersten Gesetzesentwurf vom Senat verabschieden.

---

<sup>172</sup> **Als einflussreiche gesellschaftspolitische Strömungen für die menemschen Bildungsreformen sind zu nennen: Neoliberale, Technokraten und Neokonservative, die eine stärkere Deregulierung des Bildungs'marktes' und Privatisierung der Bildung forderten. Technokraten und neoliberale Bildungsvertreter stellten die Notwendigkeit der 'Effizienzsteigerung' der Bildungsausgaben mittels erhöhter Schülerzahlen und Dezentralisierung in den Vordergrund sowie berufsvorbereitende Polymodalstufen und die verstärkte Präsenz neuer I&K Technologien im Unterricht. Diese Strömungen betonten zudem die Relevanz eines „raschen und massiven Einsatz[es] neuer Kommunikations-, Informations- und Organisationstechnologien in den Schulen (Braslavsky 2002:155f)“.** Für die **neokonservativen wirtschaftlichen Eliten** Argentiniens stand die Einrichtung ideologischer und pädagogischer Inseln im privaten Bildungsbereich im Vordergrund. Für die **katholisch-kirchennahen Milieus sollte der Nationalstaat** als Garant der religiösen Wertvermittlung fungieren. Eine stärkere Liberalisierung des Privatisierung sollte so nicht zuletzt auch dem Entzug von aufgeklärten und progressiven Unterrichtsinhalten dienen (z.B. wurde von dieser Fraktion die Einbeziehung von Evolutionstheorien in den Schulunterricht als nicht glaubenskonform vehement abgelehnt) (Braslavsky 2002 : 162).

<sup>173</sup> 1969 Gründung der Privatschule „Nueva Escuela Argentina 2000“ und Mitarbeit als Berater für Stiftungen der argentinischen Privatwirtschaft (u.a. Fundacion Bunge y Born).

Dieser Entwurf scheiterte jedoch aufgrund massiver öffentlicher Proteste. Der Vorschlag strebte relativ unumwunden die Einführung eines „Quasi-Bildungsmarktes (Braslavsky 2002 : 157)“ in Argentinien unter neo-liberal-orthodoxen Vorzeichen an und setzte wesentlich stärker als der letztlich verabschiedete Entwurf auf Begrenzung der Bildungshaushalte und auf Wettbewerbselemente und radikale finanzielle Begünstigung und Ausweitung der Präsenz des privaten Bildungssektors.

Nach massiven wiederholten öffentlichen Protesten im Jahr 1992 (LehrerInnen, Gewerkschaften, Kirche) wurde 1993 schließlich eine modifizierte Version nur von der Mehrheitsfraktion im Parlament (nicht von der Opposition) angenommen, die dann vom Senat einstimmig verabschiedet wurde.

Um die Durchsetzung der neoliberal geleiteten Interessen der Agenda Menem dennoch zu garantieren, wurden 1993 dem Wirtschaftsministerium weitreichende Befugnisse zum Entwurf und Ausgestaltung zentraler Strukturen und Prozessen der Reform zugebilligt. Das Bildungsministerium wiederum wurde nur schwach eingebunden, was zu anhaltenden offenen Konflikten zwischen beiden Ministerien und zu widersprüchlichen Anordnungen führte und die Implementierungsschwierigkeiten zusätzlich erhöhte (Braslavsky 2002: 158).

In der ersten Phase, von 1993-1996, besaß die Reform noch „relativ große Handlungsspielräume“.

In der Folgezeit „kam es zu einer fortschreitenden Schwächung“, nicht zuletzt durch die gravierende soziale und wirtschaftliche Krise des Landes.

Ab 1996 spitzten sich die Konflikte zwischen den Ministerien insbesondere in Fragen der Finanzierungsquellen und Kürzung des Haushalts bei anhaltenden Protesten der LehrerInnen zu und führten im Mai 1999 zu einer Rücktrittswelle im Bildungsministerium, welche die laufenden Reformprojekte erheblich verlangsamte. In einigen Provinzen wurden die Reformen daraufhin für Jahre „regelrecht eingefroren (Braslavsky 2002:161)“ und wurden insgesamt nur lückenhaft implementiert.

Die Struktur des reformierten argentinischen Bildungswesens ist seit 1993 folgendermaßen gestaltet:

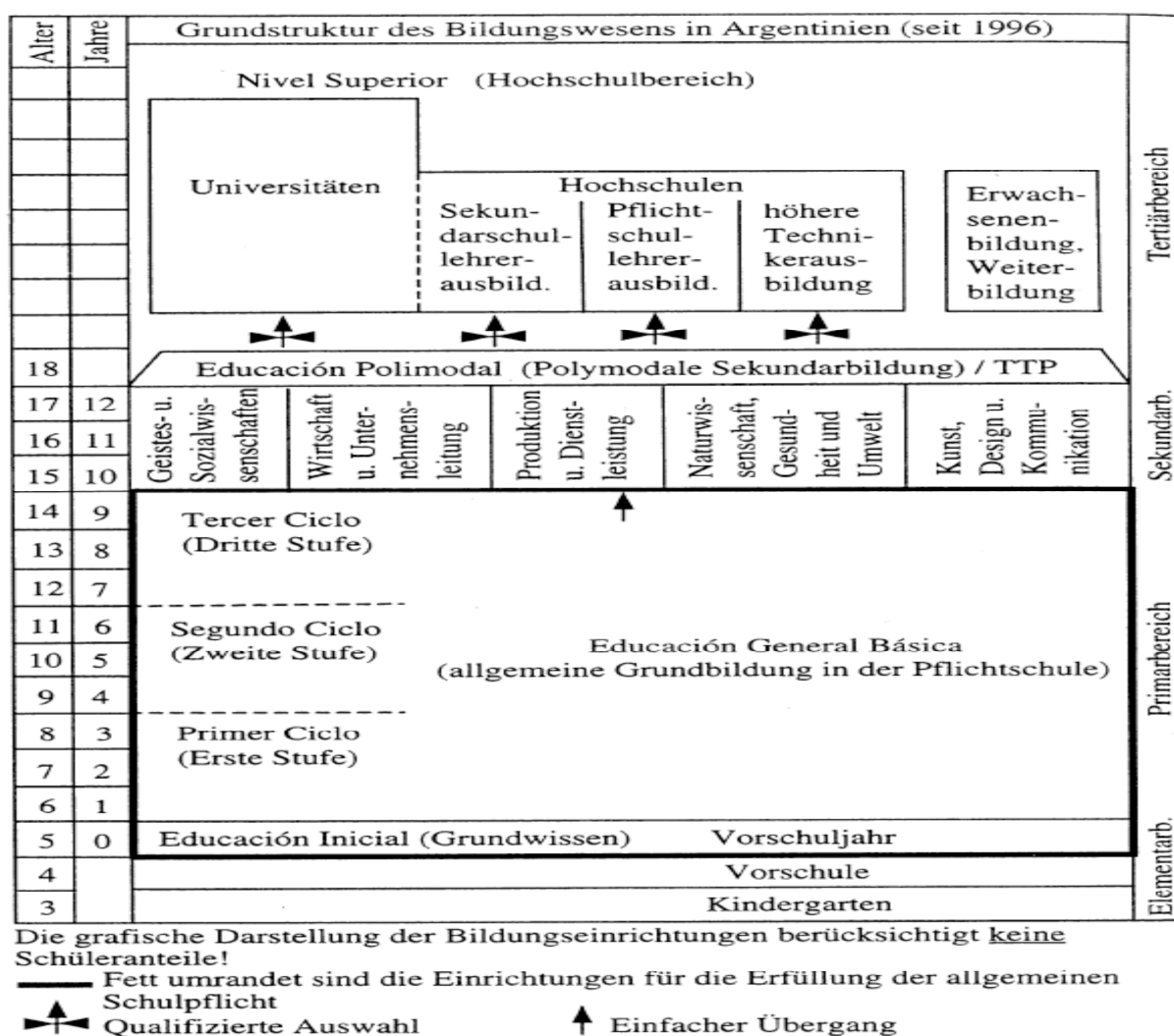


Abb.20: Grundstrukturen des Bildungswesens in Argentinien (seit 1996), Quelle: Schaub/Zenke (2000)

Die **obligatorische Grundbildung** bestand seit 1993 aus einem nivellierenden Vorschuljahr für fünfjährige Kinder und aus einem neunjährigen, in drei Zyklen unterteilten Abschnitt der Pflichtbildung (EGB1-3, jeweils 3 Jahre).

Leistungskontrollen, die über den Übergang zur nächsten Stufe entscheiden, finden am Ende des jeweiligen Zyklus statt.

Der Übergang zur dreijährigen Sekundar- bzw. **Polymodalstufe** (10.-12. Klasse) erfolgt in der Regel mit 15 Jahren. Damit ist gleichermaßen eine Schwerpunktverlagerung von dem auf Inhaltsvermittlung und Sozialisation ausgerichteten pädagogischen Modell für 6- bis 14- jährige auf die Erläuterung von fachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen gerichteten Sekundarstufenmodell beabsichtigt (Braslavsky 2002 : 171), das gleichsam auf die Arbeitswelt über die gewählte polymodale Fachrichtung vorbereiten soll.

Dementsprechend existieren fünf unterschiedliche und frei wählbare Orientierungen der Sekundarstufe:

a. Geistes- und Sozialwissenschaften, b. Wirtschaft und Unternehmensleitung, c. Produktion und Dienstleistung, d. Naturwissenschaften Umwelt und Gesundheit oder Informationstechnologien, e. Kunst, Design und Kommunikation.

Jeder Bereich führt zum ‚Bachillerato‘ und damit zur Hochschulzugangsberechtigung und bietet durch berufspraktische Kurse und zusätzliche Examen die Möglichkeit, den ‚Technikertitel‘ (Trayecto Técnico Profesional) als berufliche Zusatzqualifikation der gewählten Orientierung der Sekundarstufe zu erwerben.

Für alle Orientierungen der Polymodalstufe ist ein **zweistündiger PC-Unterricht pro Woche** Pflicht.

Die Versetzungsregelungen der Sekundarstufe wurden in allen Regierungsbezirken bis auf die Stadt Buenos Aires weitgehend liberalisiert; selbst im ersten oder zweiten Jahr nicht bestandene Fächer können nun bis zum Abschlussjahr der Sekundarstufe ‚mitgenommen‘ werden und hier wiederholt werden.

Im **tertiären nicht universitären Bereich** gibt es die Möglichkeit, ein dem Lehramt vergleichbares Studium zu absolvieren (Magisterio) oder eine Technikerausbildung an einer der zahlreichen öffentlichen oder privaten Einrichtungen anzuschließen.

Im **universitären Bereich** existiert ebenfalls eine Vielzahl öffentlicher (1991: 33 => 2002: 38 öffentliche Universitäten) sowie privater Einrichtungen, deren Zahl in den 90 er Jahren rasant angestiegen ist (1991: 29 => 2002: 41 private Universitäten).

Ein duales System oder alternative formale **berufliche Bildungsstrukturen** existieren in Argentinien nicht (Schaub/Zenke 2000). Eine berufliche Qualifizierung erfolgt für Jugendliche außerhalb der Polymodalstufe und dem Studium nur über informelle betriebliche Prozesse (ebd.).

Öffentliche **Erwachsenenbildung** konzentriert sich auf unterschiedliche Alphabetisierungsprogramme und auf Abendschulen, die die Nachholung des Sekundarstufenabschlusses anbieten. Zudem befinden sich in den urbanen Zentren (Schwerpunkt Buenos Aires) eine Vielzahl privater Anbieter, die berufliche Weiterbildung (Sprach- und PC Kurse) mit privater Finanzierung anbieten. Berufliche Erwachsenenbildung in Argentinien vermag weder ältere Personen noch Volksklassenangehörige zu binden und ist auf die (prekarierten) urbanen Milieus der Mitte beschränkt.

### **3.4.3.2 Argentinien's Reformen im Kontext globaler neoliberaler Bildungsorthodoxie**

Die von der Regierung Menem und anderen neoliberal orientierten Regierungen in Lateinamerika intendierten und implementierten Wandel der Bildungssysteme waren dabei weitgehend konform mit den ‚Entwicklungsrichtlinien‘ multilateraler Organisationen und den allgemeinen Orientierungen neoliberaler ‚Bildungsorthodoxie‘ der 90er Jahre.

Die Bildungsdiskurse und Bildungspolitik der 90er Jahre, die eine neo-orthodoxe Umgestaltung des Verhältnisses Bildungssektor, Wirtschafts- und Sozialpolitik, Regierung und Privatökonomie fordern, stützen sich Ball (2002 : 109) zufolge (in Anlehnung an Carter und O'Neil, 1995) im Kern auf folgende Annahmen:

1. (Bildung als Motor wirtschaftlichen Wachstums)=> Der Gedanke, dass eine Ausdehnung des Bildungssektors unweigerlich Produktivitätszuwächse für die nationale Wirtschaft nach sich zieht und positive Impulse für Arbeitsmärkte aussendet.
  
2. (Voranpassung der Bildung an vermeintliche Bedarfe des Arbeitsmarktes)=> Schüler/StudentInnen und Erwachsene in Weiterbildung sollen in erster Linie Kompetenzen und Fähigkeiten entwickeln, die vorrangig auf Beschäftigung zielen, dem ‚Marktgedanken‘ bzw. der wirtschaftspolitischen Strategie der Regierung dienen.
  
3. (Perspektivverengung bzw. Erhöhung der Wirksamkeit formaler Richtlinien und Kontrollen)=> Eine Ausweitung von formaler Homogenität und Kontrolle offizieller Lehrpläne und intensivierete Bildungsevaluation erlangen zentrale Relevanz für die Erfassung, Kontrolle und Verbesserung der Bildungsrealitäten bzw. -qualität.
  
4. (ökon. Effizienz bedingt Bildungseffizienz/ ökon. Mittel bedingt Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit) => Kostenreduktion der Bildung bzw. punktuelle Erhöhungen werden als zentrale Determinanten für Bildungseffizienz sowie Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit wahrgenommen.
  
5. (Deregulierung der Bildung als ‚Chance‘ für Partizipation und soziale Gerechtigkeit) => Der Rückzug (zentral)staatlicher Regulierung der Bildung wird umgedeutet als größere Partizipationsmöglichkeit und Flexibilität. Die neuen Entscheidungszwänge und ungleichen Grundlagen hierfür werden jedoch in Konzepten der ‚Selbstverwaltung‘ von Schulen kaum thematisiert.

Die zuvor genannten Aspekte der Bildungsorthodoxie weisen, wie in den vorangegangenen Abschnitten skizziert, nicht erst seit den 1990er Jahren, sondern bereits seit den 1960er Jahren Berührungspunkte mit der ideologischen Ausrichtung und Ausgestaltung der argentinischen Bildungspolitik auf.

Die Reformvorschläge der Regierung Menems setzten dementsprechend in einigen Punkten die Stoßrichtung der Regierung Alfonsín und mithin einige Konfliktherde der vorangegangenen Dekade fort.



Die politische Gestaltung einiger Bereiche der ‚klassischen‘ politischen Bildungskontroversen der Vorgängerjahre (u. a. privat vs. öffentlich getragene Bildungssysteme, konfessionelle vs. laizistische Strömungen) fielen in der Regierungszeit Menems verhältnismäßig günstiger für die Verfechter privater und für die Vertreter konfessioneller Elemente der Bildung aus, als es beispielsweise unter Alfonsín der Fall war.

### **3.4.3.3 Zur Kontinuität der Bildungspolitik Alfonsíns und Menems**

Die Bildungspolitik Menems wies in folgenden Punkten relative Kontinuität zu Alfonsín auf:

- Länderstrukturausgleich und Dezentralisierung wurden ausgeweitet; sie sollte sich nunmehr auf alle Primar- und Sekundarschulen des Landes erstrecken und einheitlicher durchgesetzt werden (mit Ausnahme der „Colegios Nacionales Universitarios“, den Eliteeinrichtungen, die nach wie vor der Universität Buenos Aires direkt unterstellt sind).
- die Finanzierung der Reformen wird auch unter Menem vor allem über stagnierende bzw. real sinkende LehrerInnengehälter getragen. Unterfinanzierung wird in allen Bildungsstufen angesichts des anhaltenden Wachstums der Einschreibungen zum Dauerzustand; insbesondere der tertiäre Bereich wird unter Menem wie unter Alfonsín finanziell vernachlässigt.
- die bildungspolitischen Anstrengungen konzentrieren sich weiterhin auf die Ausweitung der grundlegenden Schulassistenz, auf die Vereinheitlichung von Lehrplänen und Lehrprogrammen und auf finanzielle bzw. materielle Aspekte der Bildungsbedingungen (Gebäude, Ausstattung, Schulspeisungen, etc.) sowie auf einfache Output-Parameter der Bildungseffizienz (Versetzungsraten, Studienlänge, etc.) und weniger auf Bildungsqualität, langfristige Teilhabechancen an Bildung oder auf soziale Herkunftsbedingungen.
- „Bildungsgerechtigkeit“ wird auch unter Menem im Kern als Eingliederung der ‚Pobres‘ (der ‚strukturell Armen‘) in Grundbildung verstanden und an rudimentären Parametern wie ‚Alphabetisierungsraten‘ und ‚Versetzungsraten‘ bemessen. Es kommt mithin zu einer relativen Aberkennung aller anderen Formen und Felder von Bildungsungleichheit innerhalb der argentinischen Gesellschaft. Die Mythisierung unterstellt allen anderen sozialen Gruppen mithin eine weitgehend herkunftsunabhängige ‚individuelle Leistungsfähigkeit‘ und Verantwortlichkeit für ihre ‚Bildungserfolge‘<sup>174</sup>.

---

<sup>174</sup> zu Begriff und Repräsentation der ‚Armut‘ in Politik und Medien Argentiniens, siehe Vasilachis de Gialdino (2003)

Im Vergleich zur Ära Alfonsín werden unter Menem zudem verschiedene neue liberale Marktelemente in den Bildungssektor eingeführt (siehe Kessler 2002: 19; 108, Puiggrós 1999 und Narodowsky 1998, zit.n. Braslavsky 2002 : 157):

- die nationalstaatliche finanzielle Unterstützung basiert zu einem Teil auf ‚erfolgreichen‘ Ausschreibungen bzw. föderalem ‚Wettbewerb‘ und damit auf der Verknennung der stark ungleichen regulativen Kapazitäten der jeweiligen Provinzen und Einrichtungen in Argentinien
- die „Bildungsqualität“ erfährt in Form verstärkter Bildungsevaluierung unter Menem zwar diskursiv Aufwind, bleibt methodologisch allerdings auf rudimentäre Indikatoren begrenzt und Ergebnisse der Evaluierung weitgehend einflusslos auf die Bildungspolitik.
- die Beförderung von LehrerInnen basiert nunmehr auf Evaluierungsergebnissen und ist nur bei Erfüllung von Fortbildungsaufträgen möglich.
- es fand eine stärkere Förderung und Ausweitung privater Bildungsträger statt.

Insgesamt wurde unter der Federführung Menems eher Gewicht auf das Verhältnis finanzieller ‚Input‘ als auf den ‚Bildungs-Output‘ gelegt, eher auf materielle Infrastrukturen der Einrichtungen als auf ihre pädagogisch-kulturelle Öffnung und Unterstützung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, eher auf Etappen der Grundbildung als auf weiterführende Bildungschancen ohnehin benachteiligter sozialer Gruppen.

Weitere kritische Analysen des argentinischen Bildungssystems wie jene Gallarts (1995), Eichelbaum de Babinis 1994 (:47-49), (Sverdlick 2006 : 67-74) oder Morduchowicz (2004) weisen in ihren Untersuchungen der Ära Menem auf die verengte diskursive Verknüpfung von Bildung und wirtschaftlichem Wachstum hin, die jedoch für Argentinien wie für viele andere Länder der ‚Peripherie‘ empirisch kaum oder nur schwach nachzuweisen sei. Die Herstellung des Zusammenhangs, so die Kritik, basiere auf sozialstrukturell unzulässigen Verallgemeinerungen (Morduchowicz 2004: 46ff) und assistentialistischen Bildungsidealen (Puiggrós 1999).

Morduchowicz (2004) kritisiert in diesem Zusammenhang die den Reformen zugrunde liegenden Studien, die davon ausgehen, dass eine gleichartige Bildungseffizienz bzw. der ‚Return‘ ökonomischer Bildungsinvestitionen weitgehend unabhängig von bereits bestehender institutioneller Bildungsqualität erreichbar sei. Die Bildungseffizienz hänge aus dieser eng geführten Perspektive, so die Kritik des Autors, weder von vorhandener Bildungsqualität noch vom finanziellen Umfang der Förderung ab, sondern angeblich vielmehr von einer angemessenen Allokation der Mittel.

Morduchowicz demonstriert anhand empirischer Beispiele (2004: 67 f), dass Bildung allein nicht ausreiche, sondern ihre Wirksamkeit nur innerhalb eines angemesseneren sozio-ökonomischen Rahmens entfalten könne. Bildung sei in Argentinien und anderswo ‚notwendige, aber keinesfalls ausreichende Voraussetzung‘ für Wirtschaftswachstum und gesellschaftlichen Wohlstand (ebd.: 75f .)

Die ‚Dezentralisierung‘ fand unter Menem in zentralistischer Tradition und unter ungleichen Voraussetzungen statt, d. h., es sollte zur vollen Verantwortungsübernahme durch die Provinzen bei mangelndem regionalen Ausgleich und Handlungsspielräumen kommen. Die Reformen Menems sollten dabei mittels eines „gemischte[n] Führungsmodells“ implementiert werden, dass zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung der Entscheidungen und Prozesse angesiedelt sein sollte. „Die zentralistisch koordinierte Ebene blieb allerdings unangefochten tonangebend. Versuche, intergouvermentale (von der Nation zur Provinz), interprovinzielle und lokale Kooperation und Abstimmung zu erlangen, scheiterten weitgehend (Braslavsky 2002 : 175)“.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es der Menemschen Dezentralisierungspolitik gelang –in relativer Kontinuität der Politiken seit Ende der sechziger Jahre- die finanziell-administrative Verantwortlichkeit des Nationalstaates weitergehend zu drosseln und den Rückzug des nationalen Sozialstaates voranzutreiben, gleichzeitig aber die Macht des Zentralstaates über die mit den verstärkten Handlungszwängen und geschwächten Handlungsfähigkeiten weitgehend überforderten Provinzen zu vertiefen.

Damit wurden –unter dem Anschein der ‚Partizipation‘ und ‚Flexibilisierung‘ sowie Diskursen des föderalen ‚Empowerments‘– der für Lateinamerika typische administrative und politische Zentralismus und die traditionell vorherrschenden Machtasymmetrien weiter befördert.

Der argentinische Nationalstaat delegierte –umfangreicher als je zuvor – die Verantwortlichkeit für Bildungseffizienz und -qualität an die Provinzen, während er aber weiterhin die hierfür notwendige Gestaltungs- und Entscheidungsmacht behielt und weiter konzentrierte. Die Richtlinien gaben dem Nationalstaat ausgeprägte Kontrolle und Vollmachten, die jedoch nicht durch finanzielle und administrative Unterstützung der Provinzen kompensiert wurde, sondern ihnen in Form stärkerer Eigenregie überantwortet wurde (Sverdlick 2006 : 71; Beccaria / Carciofi 1995 : 226ff; Sottoli 2002: 142; Braslavsky 1996).

Die Richtlinien wurden ohne wesentliche Beteiligung der Provinzen in den jeweiligen, z. T. „konkurrierenden“ Ministerien (Wirtschafts- vs. Bildungsministerium) am ‚Reißbrett‘ entwickelt und nur in Detailfragen vom Föderalen Bildungsrat und seinen Mitgliedern, Vertreter jeder der Jurisdiktionen Argentiniens, modifiziert. Organisationen der Zivilgesellschaft war hier ebenso wenig vertreten wie auf lokaler Ebene (Braslavsky 2002 : 175).

Die von den regionalen Administrationen dementsprechend als ‚enlatados‘ (Konserven) bezeichneten Reformprogramme, wurden sodann als ‚geschlossene Pakete‘ vom Ministerium an die Provinzen geschickt, die dann innerhalb enger Richtlinien ‚ausgeführt‘ werden sollten. Die ‚technische Assistenz‘ der Nation beschränkte sich auf die Entsendung von beratenden ‚Fachkräften‘ (Braslavsky 2002:158).

Die im Folgenden näher vorgestellte Untersuchung des Instituts CIPPEC (Oberman et al 2004) zu disparaten Effekten der Bildungsreform innerhalb und zwischen den verschiedenen Provinzen Argentiniens, weist darüber hinaus auf die Vielfalt lokaler politischer Kulturen der Provinzen hin, die von feudalähnlichen Herrschaftssystemen und „[...] ‚Caudillismo‘ (u.a. in San Luis, Santiago del Estero, Formosa oder La Rioja) bis hin zu größerer demokratischer Partizipation und Parteiopposition reichen (wie in Mendoza, Stadt Buenos Aires, Córdoba) (ebd. :32)“.

Die „Fortexistenz klientelistischer Mechanismen (...) wenig transparentem Haushaltsgebaren“ und „vor-modernen Organisationskulturen“ in vielen Verwaltungs- und Lehrinrichtungen, die eine gerechte Mittelverteilung auf lokaler Ebene behindern, sind nicht zuletzt als Folgen struktureller Armut und eines traditionell asymmetrischen, wenig demokratischen Verhältnisses zwischen argentinischem Nationalstaat und Provinzen zu verstehen (Braslavsky 2002 : 166).

Die Interessen, Vorstellungen und Handlungskapazitäten der von den Bildungsreformen betroffenen und zur erfolgreichen Implementierung erforderlichen gesellschaftlicher Gruppen wurden in den 90er Jahren noch schwächer als in den 80er Jahren berücksichtigt und eingebunden. Entsprechend brüchig und fragmentiert war die Unterstützung seitens der nationalen, provinziellen und lokalen administrativen Exekutiven (Braslavsky 2002 : 158; :170; :171f) sowie des akademischen und schulischen Personals und ihrer Verbände sowie der Elternschaft (ebd.: 159; 169f) [siehe auch Abschnitt „Reaktionen sozialer Klassen“].

Es wurde sowohl in der Entwurfs- als auch in der Implementierungsphase von Regierungsseite wie von den technokratischen Expertenzirkeln beteiligter internationaler Organismen ignoriert, dass gesellschaftlich langfristig tragfähige Dezentralisierungsprozesse auf lokaler Ebene nicht zuletzt auf eine starke, partizipative Demokratiebasis angewiesen sind und damit auf zivilgesellschaftliche Kräfte, die in Argentinien jahrzehntelang durch unterschiedlich stark repressive und exkludierende Politikstrukturen systematisch zurückgedrängt worden waren (Braslavsky 2002 : 177).

RIGAL und LAGORIO weisen in diesem Zusammenhang zudem darauf hin, dass auf Ebene der Bildungsprozesse eine elitäre kulturelle Engführung von Bildungsinhalten und pädagogischen Stilen in Argentinien weiterhin vorherrschte, die keineswegs den regionalen Partikularitäten der breiten Bevölkerung Rechnung trug, sondern am eurozentristischen Idealbild der Hauptstadtellen bzw. an feudalistisch anmutenden Geschmacksvorstellungen ausgerichtet sei. „Aspekte, die beispielsweise verbunden .. [sind] mit volkstümlichem Wissen und lokalen Subkulturen wurden in der überwiegenden Zahl der Fälle als pädagogische Nachteile empfunden und nicht als weitere Aspekte kultureller Produktion (RIGAL / LAGORIO 1996)“.

#### **3.4.3.4    Strukturen der Bildungsfinanzierung unter Menem**

Die Finanzierung der Reformen stützte sich auf zwei ‚eigen‘finanzierte Investitionsprogramme und zwei kleinere, durch Weltbank und Interamerikanische Entwicklungsbank direkt finanzierte Programme.

Zu Beginn der argentinischen Bildungsreformen, während der wirtschaftlichen ‚Wachstumsillusion‘ von 1993-1996, wurden Mittel wie vorgesehen in Bildung geleitet, danach verengten sich auch hier die finanziellen und die politischen Handlungsspielräume entscheidend. Programme wurden eingefroren, verzögert und Lehrergehälter nicht, verspätet oder in Form von Lebensmittelgutscheinen kompensiert (Braslavsky 2002 : 158f).

Eines der eigenfinanzierten Programme, der Föderale Bildungspakt („Pacto Federal Educativo“) verteilte nur per Ausschreibungswettbewerb Fördermittel („Fondos concursables“) an die ‚Erfolg versprechenden‘ Projektanträge. Ohnehin strukturschwache Provinzen wurden über dieses Verfahren zusätzlich finanziell benachteiligt, sie konnten zu Beginn der Reformen weit weniger Mittel binden als die wohlhabenderen, infrastrukturell bevorteilten Provinzen (s. Grafik Braslavsky 2002: 165). Das weitere eigenfinanzierte Programm, der „Soziale Bildungsplan (Plan Social Educativo)“, der den Prinzipien der „Föderalen Kopartizipation“<sup>175</sup> entsprechen sollte, verteilte Mittel auf Basis der provinziellen Armutsquoten. Das Kompensationsprogramm, das konzipiert wurde, um die ‚Wettbewerbsnachteile‘ ärmerer Provinzen auszugleichen, vermochte diese Ungleichgewichte allerdings nicht wesentlich zu reduzieren (Sverdlick 2006 : 70; Braslavsky 2002: 164ff; zur Kritik der Programme, siehe auch: Duschatzky/Redondo (2000).

Die Bildungsmaßnahmen und ihr ‚Nutzen‘ wurden von den Regierungsstellen lediglich in ökonomistischen Dimensionen der „Effizienz“ bzw. als Investment und Return-Verhältnis (Input-Output) begriffen und mit basalen Parametern wie Einschulungsraten, Analphabetismusquoten und methodologisch zweifelhaftem Wachstum von „zufriedenstellenden Prüfungsergebnissen“ in basalen mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten der schulischen Grundstufe legitimiert (siehe u. a. Cervini 2003, 2004). Kritische empirische Studien der jüngeren Zeit belegen, dass Bildungsinvestitionen keineswegs zu einer Erhöhung der Bildungsqualität in Argentinien geführt haben<sup>176</sup>.

Es herrschte seitens der politisch-administrativen Eliten der Glaube bzw. der öffentlich gepflegte Diskurs vor, dass das Bildungssystem im Kern durch verbesserte administrative Techniken (Sverdlick 2006 : 69), ökonomisch- materiale Unterstützung und die liberalisierten, dezentrale Strukturen ‚effizienter‘ und damit auch sozial gerechter und bildungseffektiver gestaltet werden könne.

<sup>175</sup> Das Gesetz zur „Föderalen Kopartizipation“ (Nr. 23548), das bereits 1988 unter Alfonsín eingeführt wurde, erhöhte die finanzielle Unterstützung der Provinzen seitens des Nationalstaates.

<sup>176</sup> Siehe u.a. „Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo“ des Argent. Bildungsministeriums DINIECE

Die Abhängigkeit der Provinzen vom argentinischen Nationalstaat blieb trotz Dezentralisierung anhaltend hoch. Der Anteil der Transferenzen aus nationalen Steuereinnahmen (Mehrwertsteuer und Einkommenssteuer) an den allgemeinen Provinzhaushalten ist seit 1993 recht hoch und lag in den 90er Jahren bei durchschnittlich 56%<sup>177</sup>. In zehn der insgesamt 24 Regierungsbezirke Argentiniens liegt seit den 90er Jahren der Anteil staatlicher Mittel bereits bei 80 %, der Eigenanteil dieser Provinzen am ‚Tropf‘ der Regierung bei lediglich 20 % (Oiberman et al 2004 : 31f).

Der überwiegende Teil der Bildungsmittel der 1990er Jahre floss in:

- in Instandsetzung und Erweiterung veralteter ruraler schulischer Bildungsinfrastruktur (Schulausstattung etc.) (Braslavsky 2002 : 163)
- in administrative Kosten (erweiterte Schulverwaltungs- und Steuerungsstrukturen, u. a. Schaffung neuer Stellen in Form von TutorInnen und „Presectoras“, etc.) (Puiggrós 1999).

Ein bedeutend geringerer Teil wurde für:

- Schülerstipendien (1997-99: 124 Mil. US für +100.000 SchülerInnen im EGB3)
- Versorgung der ärmeren Provinzen mit Schulbüchern und Lernmaterial (1993-1999: 15 Mil. Bücher)
- für die Dozenten/LehrerInnenausbildung an staatlichen und privaten Institutionen zur Verfügung gestellt. Dabei „...entsprach den Investitionen in den Bereichen Infrastruktur und Ausstattung keine gleichermaßen effiziente Verbesserung hinsichtlich der Lehrerausbildung (Braslavsky 2002 : 177)“.

Die Bildungsausgaben des nationalen Haushaltes stiegen zwischen 1993 und 1999 gemessen am Bruttoinlandsprodukt zwar von 3,5 %BIP auf 4,3 % BIP, erreichten jedoch nie das proklamierte Ziel von 6%<sup>178</sup>.

Nachdem das starke Wachstum der schulischen Matrikula im vorherigen Jahrzehnt bereits weit unterfinanziert war (die Ausgaben sanken real um rund ein Drittel im Gesamtzeitraum) und die Zahl der SchülerInnen 1991-2000 abermals um rund 17 % wuchs, bedeuteten die während der Ära Menem angehobenen Bildungsausgaben ebenfalls eine deutliche Unterfinanzierung (Oiberman et al 2004 : 19).

Ein Ergebnis der Reformen der 1990er Jahre war eine sozial inkohärente und unzureichende Finanzierungsstruktur der schulischen Bildung, welche die infrastrukturelle, sozio-ökonomische und die sozio-kulturelle Segregation der Schüler- und Lehrerschaft der Institutionen in Argentinien auf lokaler und provinzieller Ebene neben den allgemeinen sozialen Schieflagen des Landes zusätzlich beförderte. Ähnlich gelagert waren die Ergebnisse im tertiären, akademischen Bildungssektor Argentiniens.

<sup>177</sup> zum Vergleich: Etwa bei 42% liegt der Durchschnitt der OECD Staaten

<sup>178</sup> Die Finanzierungsrichtlinien des Gesetzes legten 1993 eine Verdopplung des Bildungshaushaltes bis zum Jahr 2000 bei einer jährlichen Steigerungsrate von 20% fest. Dieses Ziel wurde nie erreicht.

#### **3.4.3.5 Betroffenheit und Reaktionen der sozialen Klassenmilieus und ihrer Institutionen**

Die sozialen Klassenmilieus Argentiniens erleben und bewältigen ‚Bildung‘ seit den 90er Jahren –ähnlich wie andere soziale Felder und Leistungen- in zunehmend disparaten institutionellen und familiären Kontexten, die ungleiche soziale Start- und Begleitbedingungen liefern.

Die zunehmende soziale Segregierung der familiären und institutionellen Bildungserfahrungen und Bildungschancen, die sich seit den 90er Jahren insbesondere in Sekundarstufe und tertiärer Bildung entfalten (Cervini 2003; 2004, Kessler 2002, Kisilevsky/Vileda 2002, Tiramonti 2002, Plotkin 2003) und die mit den untersuchten Phänomen der PC/Internetaneignung und Nutzung ursächlich verbunden sind, werden im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher Transformationen in Wirtschaft, Arbeit und sozialer Sicherung in Argentinien verständlicher.

Es folgt in diesem Abschnitt eine Synopse empirischer Ergebnisse zum Bildungs-panorama Argentiniens der 1990er Jahre und der Folgeperioden. Der Betrachtungsschwerpunkt liegt dabei auf der Region Buenos Aires und auf der sozialen Strukturiertheit der Bildungsbeteiligung, der Bildungsprozesse, der Bildungseffizienz und der effektiven Bildungsqualität.

Insbesondere jene Untersuchungen- die Auskünfte zu qualitativen und prozessbezogenen Aspekten der Bildungsungleichheit in institutionellen und familiären Kontexten liefern können, werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt und im Abschnitt zur „Digitalen Ungleichheit“ aufgegriffen und vertieft.

### 3.4.4 Das aktuelle Panorama schulischer Bildungsungleichheiten in Argentinien: Synopse empirischer Befunde

#### 3.4.4.1 Die provinziell vergleichende Studie des Instituts CIPPEC (OIBERMAN et al 2004)

Die national vergleichende Studie des Instituts CIPPEC (Oiberman et al 2004) wurde mit Beteiligung von FLACSO Argentina durchgeführt. Die Studie widmet sich den Strukturen sozialer und sozio-regionaler Ungleichheiten der öffentlichen Grund- und Sekundarbildung (6. Klasse, d. h. Ende 2. Zyklus des ‚EGB‘ und das dritte bzw. letzte Jahr der Sekundarstufe) innerhalb und zwischen den 24 Regierungsbezirken Argentinien (23 Provinzen + Stadt Buenos Aires).

Untersuchte Dimensionen der Studie sind u. a.:

- **Allgemeines öffentliches Bildungsangebot** (Gebäude, Schulzeiten und -schichten, Ausstattung, Lehrercharakteristika, sozialkompensatorische Maßnahmen)
- **Bildungsprozesse** (vermittelte Inhalte, pädagogische Techniken und Initiativen, Intensität und Form des Elternkontakts)
- **Bildungsergebnisse** (Wiederholungen, Abbrüche und Resultate der Bildungsevaluationen)

Datenbasis bilden die sozio-ökonomischen Strukturdaten der Provinzen und der nationale Bildungszensus von 1998 und 2000, der die sozio-ökonomischen Herkunftsprofile der Institutionen bzw. ihrer SchülerInnen ermittelt<sup>179</sup>.

Die leitende Annahme der Studie, dass zwischen institutionellen und individuellen sozio-ökonomischen Profilen und den Strukturen der Teilhabe am argentinischen Bildungssystem enge und soziale Ungleichheit fördernde Beziehungen bestehen, wurde dabei weitgehend bestätigt.

Die Studie zeigt u. a., dass die Unterschiede zwischen den öffentlichen Schulen der Provinzen in den genannten Dimensionen insgesamt wesentlich ausgeprägter und sozial bedeutsamer sind als ihre Gemeinsamkeiten.

Die Bildungsreformen haben die sozial und regional bereits zuvor stark ungleichen Bildungsgefälle zwischen und innerhalb der Regierungsbezirke Argentinien verschärft.

Die Qualität und Teilhabemöglichkeiten an Bildung sind auf inter- und intraprovinzieller Ebene, in Abhängigkeit von der sozio-ökonomischen Lage der Region und der Lage der Herkunftsfamilien, stark ungleich strukturiert und insgesamt als segregiert zu bezeichnen (Oiberman et al 2004:108).

<sup>179</sup> Datenbasis der Studie bilden zum einen eigene landesweite Erhebungen (Fragebögen und Interviews) sowie Daten des ‚Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa‘ des argentinischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2000 und der Zensus gleicher Urheberschaft zur schulischen Infrastruktur aus dem Jahr 1998. Da bedeutende Teile der zugrunde liegenden Daten aus den Jahren 1998 und 2000 stammen, sind die Veränderungen durch die Krise des Jahres 2001/2002 somit nur bedingt reflektiert (Oiberman et al 2004:6).



Die Studie weist allerdings auch darauf hin, dass in Fällen, wo kompensatorische Maßnahmen im Zuge der Menem'schen Reformen angemessen sozial gewichtet, dauerhaft und ausreichend eingesetzt wurden, diese durchaus eine positive Wirksamkeit entfalten konnten. Insgesamt jedoch zeigt sich, dass eine angemessene Kompensationspolitik im nationalen Gesamtpanorama die Ausnahme bildete. Die Studie dokumentiert, dass Fördermittel weder vorrangig noch ausreichend an ‚arme‘ Provinzen und Schulen Argentiniens verteilt wurden.

Die Interpretation des argentinischen Föderalismus hat in der Praxis dazu geführt, dass ärmere Schulen in den jeweiligen Provinzen nicht gesondert berücksichtigt wurden und damit effektiv weiter benachteiligt worden sind, die Schere der sozio- regionalen Ungleichheiten hat sich im Zuge der Reformen erweitert (Oberman et al 2004 : 109)<sup>180</sup>. Dabei zeigt die Untersuchung, dass sich einige der im Jahr 2001 aufgefundenen sozio-regionalen Disparitäten des Bildungssystems unmittelbar auf die Sozialpolitik und die Dezentralisierungen der 90er Jahre zurückführen lassen (z. B. die ungleichmäßige kompensatorische Versorgung strukturschwacher Schulen mit Speisungen) , andere wiederum eher ‚historische Schulden‘ sind, die durch die Politik der 90er Jahre nicht abgebaut, sondern erhalten und teilweise vertieft wurden (z. B. die Gebäude und Infrastruktur) (ebd.: 113).

Nach dem Prinzip ‚den ärmsten Familien die unvorteilhaftesten institutionellen Bildungsbedingungen‘ bestehen insbesondere im Sekundarstufenbereich in zentralen Dimensionen entweder deutlich ausgeprägte Gefälle der Versorgung und Ausstattung in Abhängigkeit des sozialen Profils der Schule bzw. ihrer Schülerschaft oder aber keinerlei differenzielle Förderung (und somit eine effektive Verstärkung bestehender Ungleichheiten) bereits benachteiligter Schulen und Regionen (Oberman et al 2004: 122-149).

---

<sup>180</sup> Oiberman et al merken hierzu an (2004: 114f), dass es die Ergebnisse der Studie aus einer bestimmten Perspektive auf Bildungsungleichheiten durchaus zuließen, zu argumentieren, dass das argentinische Schulsystem insgesamt gerecht und chancengleich sei, da es nur einige deutliche Gefälle zwischen reichen und armen Provinzen und Distrikten gäbe (z. B. hinsichtlich Gebäuden oder Schulspeisungen) und die übrigen Dimensionen insgesamt ähnlich strukturiert seien, vergleiche man die sozio-ökonomischen Profile strukturschwacher und strukturstarker Regionen bzw. der jeweiligen Schulen (ebd.: 114f).

Die differenziellen Lernerfolge verschiedener sozialer Gruppen und Provinzen seien demnach –da ja weitgehend gleiche Bedingungen vorherrschten- auf individuelle Verdienste und Kompetenzen zurückzuführen. Die Bildungspolitik erscheint aus dieser Perspektive, als ob sie alles in ihrer Macht stehende täte und die Problemursachen der ungleichen schulischen Leistungen demnach außerhalb der Schule zu suchen seien. Die AutorInnen stimmen dieser Lesart der Ergebnisse nicht zu. Sie betonen, dass gerade die formal ähnlichen Ausgangsbedingungen problematisch seien, da sie nicht automatisch auch gleiche Startchancen bedeuteten.

Da die meisten Bedingungen für alle SchülerInnen (und zwar UNABHÄNGIG von sozialer Herkunft) gleich seien, werde bereits Ungleichheit des argentinischen Bildungssystems befördert. Oiberman et al plädieren daher für aktiv ausgleichende und differenzielle Bildungsbedingungen durch die argentinische Bildungspolitik (ebd.: 114f).

Der Kritik der AutorInnen ist auch im Sinne einer ‚rationalen Pädagogik‘ (Bourdieu) zuzustimmen, jedoch sollte die relativ enge sozio-ökonomische Perspektive auf Bildungsungleichheiten der Studie, die materielle und finanzielle Ungleichheiten fokussiert und dabei kulturelle und prozessuale Ungleichheitsstrukturen weitgehend unberücksichtigt lässt, erweitert werden.

Bedeutsam sind im Fragezusammenhang ‚Digitaler Ungleichheiten‘ v. a. folgende Aspekte:

Infrastrukturelle Ungleichheiten der Betreuung und Ausstattung (Oberman et al 2004 : 108; 126):

*(u.a. Breite des zeitlichen Schulbetreuungsangebotes, Klasseneinrichtung, didaktische Hilfsmittel wie z. B. Lern-PCs, Lehrerqualifikationen, Größe und Qualität der Gebäude, Wetterschutz).*

Die Stadt Buenos Aires konnte, aufgrund ihrer historischen sozio-ökonomischen und infrastrukturellen Privilegierung, ihre relative Vormachtstellung in den meisten der zuvor genannten Aspekte im Vergleich zum Landesdurchschnitt aufrechterhalten. Die Provinz Buenos Aires verfügt im Vergleich zur Hauptstadt über wesentlich nachteiligere Strukturen der bibliothekarischen Ausstattung und der PC-Versorgung. Dennoch liegt sie auch die Provinz in der PC –Dichte noch über dem nationalen Durchschnitt.

Insgesamt zeigen sich deutliche Ungleichgewichte zwischen unterschiedlich und aber auch zwischen ähnlich armen Provinzen. Nur in wenigen Fällen kam es zu progressiven Effekten, d. h., in einigen Aspekten wurden einigen, aber nicht allen von starker bzw. sehr starker Armut (Parameter: NBI) betroffenen Provinzen im Zuge der menemischen Reformen auch entsprechend verstärkt kompensatorische Maßnahmen und Mittel zuteil<sup>181</sup>

Obwohl eine 100%-Abdeckung in armen Provinzen mit Bibliotheken und PCs administrativ beabsichtigt war, finden sich gerade in der überwiegenden Mehrheit der Schulen in den ärmsten Regionen Um die Jahrtausendwende herum kaum Bibliotheken für die SchülerInnen (Bsp. Jujuy: 94 % und Formosa 79 % ohne Bibliotheken).

Das aus Sicht der Studie zunächst positiv anmutende Panorama der PC Ausstattung relativiert sich bei Verwendung zusätzlicher Parameter: lediglich 69 % bzw. 32 % aller Schulen in Stadt bzw. Provinz Buenos Aires verfügten über einen Lehrer- und Schülerschaft zugänglichen PC-Raum (der zwischen drei bis zehn Rechner beherbergte) und nicht etwa nur über einen einzigen PC, der für Lernzwecke zu nutzen war <sup>182</sup>.

---

<sup>181</sup> Wie etwa der Vergleich zwischen den ähnlich armen Provinzen Catamarca und San Juan bzw. zwischen Formosa und Jujuy zeigt, die trotz ähnlicher Ausgangslage im Bereich der Lehrbuch und PC-Ausstattung starke Gefälle der Versorgung aufweisen.

<sup>182</sup> Es bestehen stark ausgeprägte regionale bzw. soziale Unterschiede hinsichtlich der Qualität der Schulgebäude und ihrer Ausstattung (Oberman et al 2004: 126). Die Gefälle verlaufen in erster Linie zwischen Provinzen und in zweiter Linie zwischen Schulen mit „armer“ und mit relativ bessergestellter Schüler- und Elternschaft (vor allem hinsichtlich von PC Aulen und Werkstätten). Ähnlich wie Oberman et al verweist Braslavsky (2002) in ihrer Analyse der Reformergebnisse unter Menem darauf, dass sich zwar die Ausstattungsqualität der Schulen im Verlauf der Reformen der 90er Jahre allgemein verbessert habe und der nationale Durchschnitt angehoben wurde (Gebäude, Bibliotheken, Laboreinrichtungen, etc.), jedoch ausgeprägte regionale Disparitäten zwischen öffentlichen Einrichtungen als auch starke Gefälle zwischen öffentlichen und privaten Einrichtungen bestehen geblieben sind bzw. sich vertieft hätten (Braslavsky 2002:177).

Die Studie Oibermans et al kommt darüber hinaus zwar zu dem Ergebnis, dass die Qualifikationsprofile der LehrerInnen und DirektorInnen keine Unterschiede zwischen reichen und armen Provinzen und Schulen aufweisen würden und dass recht homogene Standards hinsichtlich der Lehrerleistungsbeurteilung, der Beförderungsstandards und Einstellungsprozesse sowie hinsichtlich absolvierter Stundenzahl herrschten. Diese Homogenität ist jedoch, darauf weisen weitere AutorInnen hin, keineswegs mit einem gleichartig hohem Standard gleichzusetzen, sie sind eher auf ein ähnlich niedriges Ausbildungsniveau der Lehrerschaft in den untersuchten öffentlichen Institutionen zurückzuführen. Private Schulen bleiben zudem in der Studie Oibermans et al gänzlich unberücksichtigt (ähnlich: Spitta 2002 :620; Braslavsky 2002 :177).

In diesem Zusammenhang weisen auch die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden eigenen empirischen Untersuchung digitaler Ungleichheiten in ähnlicher Weise darauf hin, dass sich die kulturellen Interessen und andere, allerdings empirisch nicht oder kaum erfasste Kapitalien (z.B. Sozialkontakte) und Haltungen (mithin

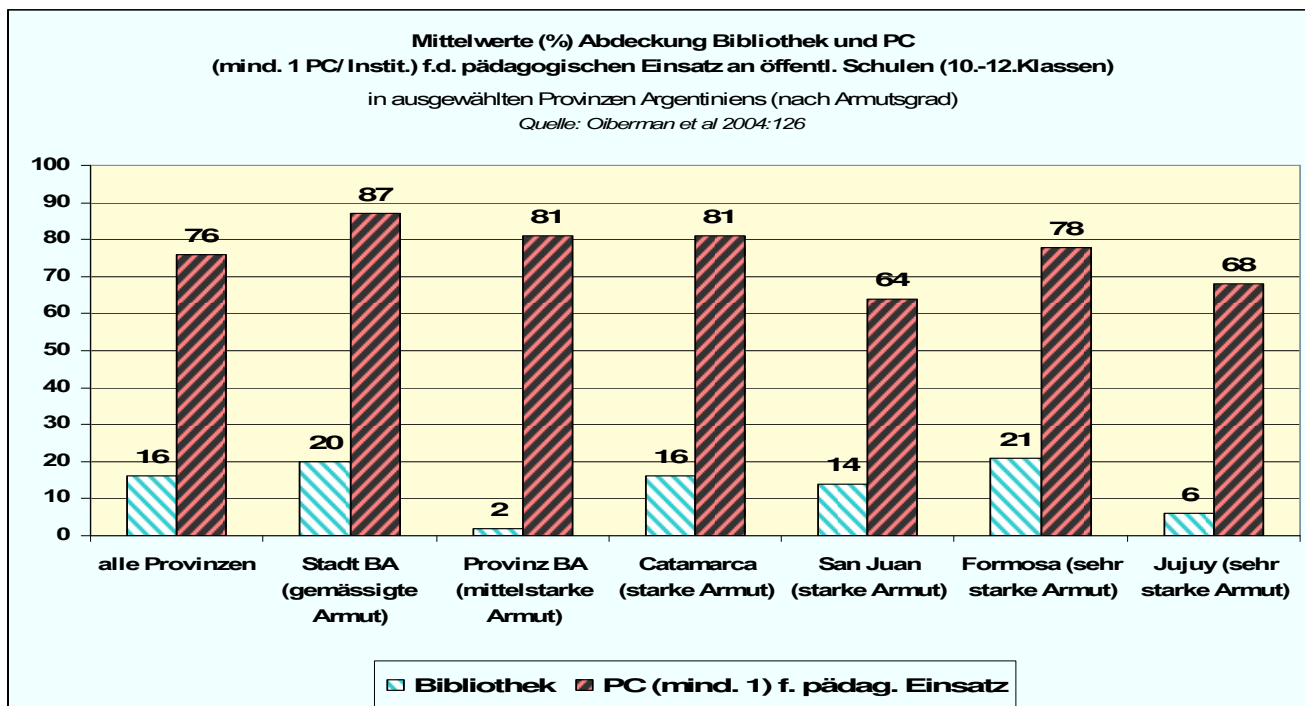


Abb.21: Mittelwerte (%) Abdeckung Bibliothek und PC an öffentlichen Schulen

Ganztagsbetreuung (ein Instrument zur Nivellierung sozialer Herkunftungleichheiten) wird nur in sehr wenigen Provinzen verstärkt für traditionell benachteiligte Schulen angeboten:

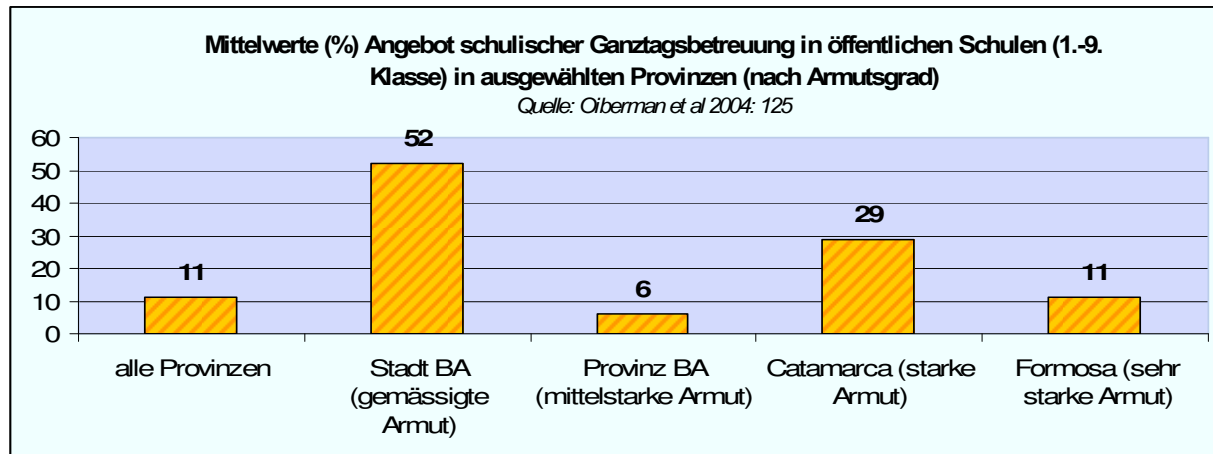


Abb.22: Mittelwerte (%) Angebot schulischer Ganztagsbetreuung in öffentlichen Schulen

pädagogische Kompetenzen) der Lehrerinnen öffentlicher Schulen in marginalisierten Gebieten von jenen im bessergestellten Stadtzentrum und in sozio-ökon. privilegierten Einrichtungen deutlich unterscheiden. Diese Unterschiede traten am stärksten in den berücksichtigten Privatschulen der oberen Lagen hervor, deren interviewte Lehrerschaft aus der gesicherten mittleren oder sogar aus der oberen Mitte stammte (typischerweise weiblich und mit Ehepartnern in prestige- und einflussreichen Stellen in Privatwirtschaft oder freiberuflich tätig). Sie verfügten neben Universitätsstudien (nicht nur Berufsakademien) und begleitende, zusätzliche pädagogische Ausbildungen, Auslandserfahrungen (Studium oder Arbeit) und entsprechende Sozialkapitalien sowie i.d. Regel über mehr als eine Fremdsprache.

### 3.4.4.1.1 Ungleichverteilung der sozial-kompensatorischen Leistungen

Ungleich seltener als in sozial privilegierteren Regionen und Einrichtungen waren in bereits benachteiligten Provinzen Argentiniens Schulspeisungen anzutreffen. Nachhilfeunterricht und Lernmittelzuschüsse waren insgesamt selten (in durchschnittlich nur 40 % bzw. 55 % aller Einrichtungen des Landes anzutreffen) und, wo vorhanden, nicht der allgemeinen sozialen Lage (Armut) der Provinzen entsprechend progressiv verteilt. Jujuy, eine extrem arme Provinz, war beispielsweise in allen drei Aspekten auch im Jahr 1998, fünf Jahre nach Reformbeginn weit unterdurchschnittlich versorgt (Oiberman et al 2004 : 110ff).

Die Provinz Buenos Aires wies in den Bereichen Hausaufgabenhilfe und Lernmittelzuschüsse national die stärksten Benachteiligungen und die ausgeprägtesten internen Ungleichheiten auf <sup>183</sup>.

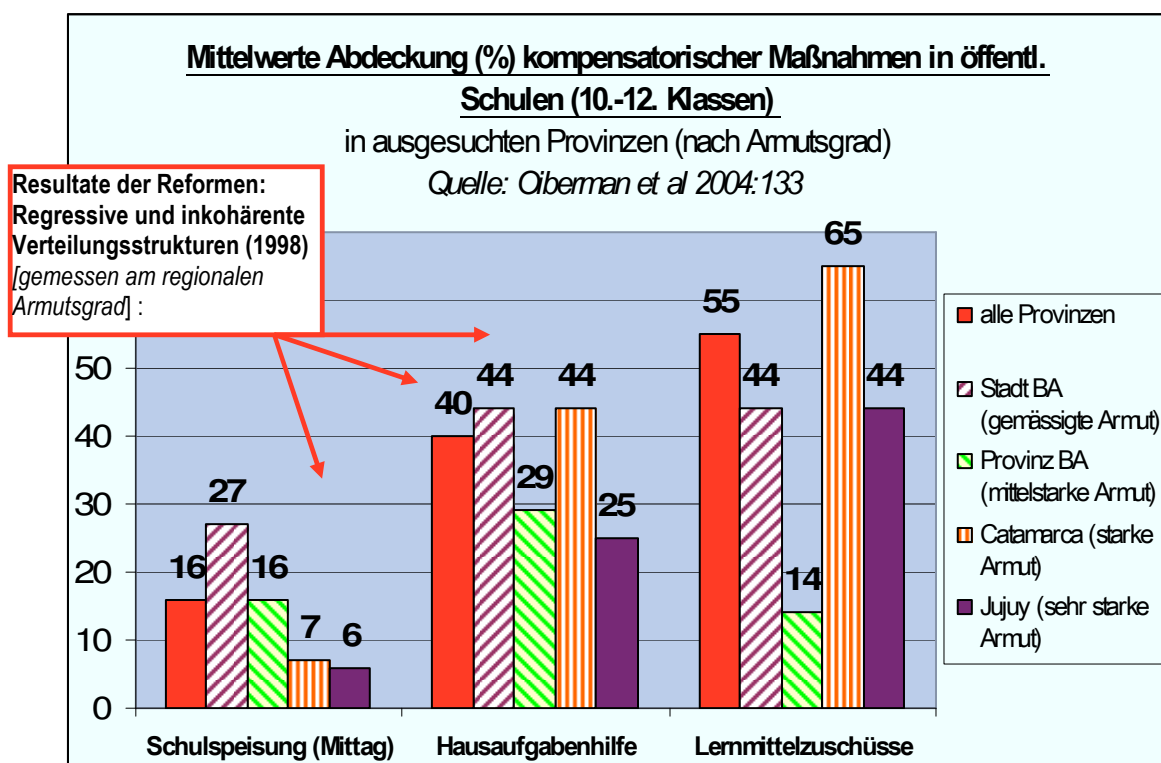


Abb.23: Mittelwerte (%) Abdeckung kompensatorischer Maßnahmen in öffentlichen Schulen

<sup>183</sup> Die Verteilungsdichte und Regelmäßigkeit der kompensatorischen Programme an bzw. für unterprivilegierte Schulen und SchülerInnen war in der Grundstufe (d.h. im untersuchten 6. Schuljahr, „EGB2“) in den meisten Provinzen deutlich besser als in der Polymodalstufe (Oiberman et al 2004:110). Hier, d.h. in der Sekundarstufe, lagen starke Verteilungs- Unregelmäßigkeiten zwischen ähnlich strukturschwachen Provinzen und Schulen vor. Insbesondere Einzelstipendien für die Polymodalstufe zeigten sich regional und sozial äußerst inkohärent distribuiert. Über die private finanzielle Unterstützung hinaus flossen im untersuchten Zeitraum kaum Gelder in gemeinschaftlich genutzte Strukturen und Projekte der Schulen. Damit sind diese Schulen stark auf die finanziellen und auto-organisatorischen Möglichkeiten der Eltern-Schul-Kooperativen („Cooperadoras“) angewiesen.

#### 3.4.4.1.2 Ungleichheiten der Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse

Die Untersuchung zeigt, dass in Provinzen und an Schulen mit sozio-ökonomisch benachteiligter Bevölkerung bzw. Schülerschaft weder stärkere pädagogische Förderung durch Projekte und Aktivitäten angeboten werden noch verstärkte Planung oder Kontrolle der Unterrichtsgestaltung und –ziele anzutreffen sind und Treffen mit Eltern nicht häufiger als an privilegiierteren Schulen stattfinden. Stadt und Provinz Buenos Aires liegen beide im landesweiten Durchschnitt im bessergestellten Drittel. Die Provinz Buenos Aires allerdings schneidet hierbei wieder wesentlich schlechter ab als die Stadt Buenos Aires.

#### 3.4.4.1.3 Bildungsqualität / Kompetenzentwicklung

Die Ergebnisse der nationalen Evaluierungen in Mathematik und Sprache wurden von der Studie Oiberman et al (2004) zur Sekundäranalyse herangezogen. Insgesamt wird hier -wie u. a. auch in der nachfolgend vorgestellten PISA Studie Argentinien und den Analysen Cervinis (2003; 2004) - deutlich, dass die Leistungsgefälle in Argentinien überaus stark an die sozialen Herkunftsbedingungen gebunden sind.

Der Kompetenzvergleich von SekundarstufenschülerInnen zeigt, dass die Provinz Buenos Aires deutlich unter dem Niveau der Hauptstadt liegt. Im nationalen Vergleich dennoch liegen beide Bezirke mit Córdoba, Mendoza und den Provinzen des Litorals im oberen Drittel bzw. Viertel (Oiberman et al 2004:140)<sup>184</sup>.

Die Untersuchungen Cervinis (2003; 2004) verdeutlichen in diesem Zusammenhang allerdings, dass die schulspezifischen sozialen Profile für die Bildungsqualität stärkere Voraussagekraft für die Kompetenzentwicklung besitzen als lediglich das Merkmal ‚Provinz‘ (d. h., es gibt starke provinzielle Ungleichheiten der Bildungsqualität).

---

<sup>184</sup> Das Parameter der ‚Bildungsqualität‘ (Oiberman et al 2004 :112) der Untersuchung erscheint angesichts der liberalisierten Versetzungsrichtlinien der Bildungsreform in Argentinien aufschlussreicher als das der ‚Bildungseffizienz‘ für die Fragestellung sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit. Die evaluierten mathematischen und sprachlichen Kompetenzen zeigten sich sowohl in der ersten als auch in der folgenden Schulphase als deutlich an die soziale Herkunft gebunden. Insbesondere im Sekundarstufenbereich stellt die soziale Herkunft jenen Faktor dar, der die Leistungsergebnisse im Rahmen der landesweiten Evaluierungen in Argentinien stark strukturierte. Der vergleichsweise geringere Einfluss, den die Herkunft auf EGB Stufen (1.-9. Klasse) hat, mag der geringeren Komplexität der Inhalte zugeschrieben werden und der Kapazität vieler Familien, durch pädagogisch-inhaltliche Unterstützung kompensierend wirken zu können (für die Polymodaljahre gaben z. B. alle im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten Eltern aus unteren Lagen an, die Kinder inhaltlich nicht mehr in ihren Aufgabenstellungen unterstützen zu können).

#### 3.4.4.1.4 Bildungseffizienz (u. a. Wiederholungs- und Abbruchraten)

Es bestätigte sich ein enger Zusammenhang zwischen Wiederholhäufigkeit und unterprivilegierten sozio-ökonomischen Herkunftsbedingungen der SchülerInnen. Ähnlich gestaltet ist der Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit des Schulabbruchs. Die Quote liegt in der Provinz Buenos Aires höher als in der Hauptstadt (15,13 % vs. 13,64 %) (Oiberman et al 2004:139), liegt aber dennoch im Mittelfeld im Vergleich mit Spitzenreitern der Schulabbrüche wie die strukturschwachen Regionen Formosa oder Salta. Die Versetzungsquoten der Sekundarstufe sind in Argentinien aufgrund der liberalisierten Regelungen für die Polymodalstufe allerdings nur recht bedingt aussagekräftig (eine Ausnahme bildet hier die strikteren Versetzungsbestimmungen der Stadt Buenos Aires)<sup>185</sup>.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Studie:

Je unterprivilegierter der sozio-ökonomische Hintergrund eines/r SchülerIn in Argentinien ist, desto größer die Wahrscheinlichkeit, unter unzureichenden infrastrukturellen und kompensatorischen Bedingungen und Bildungsprozessen zu lernen, mehrfach Klassen zu wiederholen und weitaus schwächere mathematische und sprachliche Kompetenzen auszubilden.

Je ärmer die Region, desto unvorteilhafter ist darüber hinaus das allgemeine Niveau dieser Rahmenbedingungen und Effekte und desto schwächer sind zudem schul- und elternbasierte Initiativen (sogenannte ‚Cooperadoras‘) entwickelt (2004 : 109)<sup>186</sup>.

Dabei relativiert die Untersuchung des Teams Oiberman mithin den Mythos „der Minderung sozial bedingter Leistungsgefälle“ durch die Bildungsreformen der 80er und 90er Jahre in Argentinien und die in öffentlichen Diskursen der Politik und politiknahen Wissenschaft (z. B. in: Iaies 2003) proklamierten Leistungsverbesserungen, die insbesondere in strukturarmen Provinzen im Zuge der Reformen stattgefunden haben sollen (Iaies 2003 : 112) und zu deren Legitimierung oftmals die Ergebnisse nationaler, ministerialer Evaluierungen herangezogen werden.

<sup>185</sup> Der Zusammenhang ist, so zeigt die Studie, im Basiszirkel EGB besonders stark und bereits wesentlich schwächer bezüglich der Versetzung in der Sekundar- bzw. Polymodalstufe. Der Einfluss des kulturellen Herkunftskapitals wurde von der Studie nicht berücksichtigt. Dieses Ergebnis verwundert kaum, da die Menemschen Reformen es ermöglichen, im Polymodalbereich mehrere nicht bestandene Fächer in das nächste Schuljahr ‚mitzunehmen‘, ohne die Versetzung zu gefährden (d.h. es können in allen Provinzen bis auf Stadt Buenos Aires bis zu fünf ausstehende Fachprüfungen bis zum letzten Polymodaljahr akkumuliert werden). Dies führt zwar zu formal „positiven“ Versetzungsraten, de facto jedoch zu einer erhöhten Zahl von Sekundarschülern, die ohne Abschluss die Polymodalstufe beenden, da die ausstehenden Fachprüfungen nicht absolviert oder bestanden werden (siehe empirische Fälle der eigenen Untersuchung).

<sup>186</sup> Insbesondere benachteiligt sind hinsichtlich der meisten der zuvor genannten Dimensionen die Provinzen Santiago del Estero, Salta, Formosa, Jujuy, Chaco, La Rioja und Corrientes (Oiberman et al 2004 :109). Die schulischen ‚Cooperadoras‘ sind ganz von der Initiative sowie der finanziellen und organisatorischen Kraft der Elternschaften und Schuladministrationen abhängig und in diesen Regionen entsprechend schwach ausgebildet (ebd.: 114)

Die Studie Oiberman et al (2004) verdeutlicht u. a., dass die sozialen Herkunftseffekte nur deshalb geringer innerhalb armer Provinzen ausfallen, da es sich insgesamt um strukturschwache Regionen mit sozialstrukturell allgemein niedrigem Einkommen handelt und von daher bereits die zugrunde liegenden allgemeinen sozio-ökonomischen sozialen Gefälle schwächer ausgeprägt sind. Statt im Vergleich mit strukturstarken Provinzen Argentiniens oder gar im internationalen regionalen Vergleich ähnlich gut oder besser abzuschneiden (der Logik der politischen Regierungsdiskurse folgend), weisen die durchschnittlichen Resultate dieser Provinzen intern jedoch nur weniger Gefälle auf. Sie befinden sich mithin im nationalen Vergleich dennoch auf sehr niedrigem Leistungsniveau, trotz absoluter Verbesserungen im provinziellen, historischen Vergleich.

Der Umfang und die Art der kompensatorischen Politik greifen hier also keineswegs ausreichend, um die sozialen Unterschiede zwischen den Provinzen effektiv zu nivellieren und die Kompetenzniveaus der ärmeren Regionen entscheidend, d. h. im Vergleich zu kompetenzstarken und mithin typischerweise strukturstarken Provinzen anzuheben. (In Regionen Argentiniens mit stärkeren internen sozialen Gefällen lassen sich die Lernunterschiede empirisch dementsprechend wieder eindeutiger mit der sozialen Herkunft in Verbindung setzen).

Im Folgenden werden Ergebnisse weiterer empirischer Studien zu zentralen Dimensionen der Bildungsungleichheit in Argentinien vorgestellt.

### **3.4.4.2 Bildungsqualität- Was von der Bildung in Argentinien bleibt**

#### **3.4.4.2.1 Zur Diskussion und empirischen Forschung der Bildungsqualität in Lateinamerika**

Die Dimension der ‚Bildungsqualität‘ erfuhr nach Schüben der ‚Bildungsexpansion‘ des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts in zentrischen und einigen (semi)peripheren Zonen im diskursiven Kontext der Bildungsgerechtigkeit (u. a. Rawls 1979) verstärkt empirische Aufmerksamkeit in den Sozialwissenschaften.

Die wegweisenden empirischen Arbeiten von Coleman et al (1966; 1975) und Jencks (1972) belegten die engen Zusammenhänge, die zwischen Bildungsqualität und sozialer Herkunft bestehen. Untersuchungen der achtziger Jahre bestätigten das Gewicht familiärer Faktoren (u.a. Walberg 1986; Fraser et al 1987). Sie konnten in ihren Arbeiten die Zusammenhänge ausdifferenzieren und zeigten u. a., dass es die interaktionsbezogenen kulturellen Kapitalien der Familien sind, d. h. ihre familiären Interaktionsprozesse und vielfältigen pädagogischen Unterstützungsleistungen und mithin konkrete Verhaltensweisen, die jeweils eher förderlich oder begrenzend auf schulische Lernerfolge wirken <sup>187</sup>.

Die Sekundäranalysen Alexander und Simmons (1975) von empirischen Arbeiten zur Bildungsqualität schienen schließlich Mitte der siebziger Jahre die Bedeutsamkeit herkunftsbedingter, außerinstitutioneller Faktoren für Schulerfolg auch für Entwicklungsländer zu bestätigen.

Die nachfolgenden empirischen Arbeiten von Heyneman (1976 ; 1980) und Heyneman und Loxley (1982) oder Wolff, Schiefelbein und Valenzuela (1993) schränkten wiederum die Ausschließlichkeit außerinstitutioneller Faktoren ein und bescheinigten den zuvor genannten Studien und Konzepten zu Ursachen der Bildungsungleichheit in Entwicklungsländer und insbesondere Lateinamerika bedeutende theoretische und methodologische Schwächen.

Das Team um Heyneman fand wies deutliche, potenziell förderliche und hinderliche institutionelle Effekte auf den Lernerfolg von SchülerInnen im lateinamerikanischen Raum empirisch nach und relativierte damit die Bedeutsamkeit der sozialen Herkunft für ungleiche Bildungsqualität und eröffnete das Thema für die kritische Diskussion staatliche Bildungspolitik in Lateinamerika und anderen Regionen der (Semi)peripherie.

---

<sup>187</sup> Vor allem waren es hier die ‚handlungsaktivierten‘ kulturellen Kapitalien, d.h. die Fähigkeit und objektiven Möglichkeiten der pädagogischen Einbindung, Begleitung und aktiven Unterstützung durch die Eltern bzw. durch andere nahe Familienangehörige, die sich als relevante Faktoren herausstellten und die typischerweise mit stärkeren schulischen Erfolgen ihrer Kinder verbunden waren. Die aktivierten und objektivierten kulturellen Kapitalien finden empirisch wiederum eine enge Entsprechung mit einem höheren institutionalisierten kulturellen Kapital der Familien. Diese Befunde weisen enge Berührungspunkte mit dem Konzept der ‚familiären Anerkennungsverhältnisse‘ bei Bittlingmayer et al auf.



Die Untersuchungen Heynemans et al stützten sich dabei auf die Annahme, dass in weniger industrialisierten Gesellschaften stärkere Homogenität der bildungsbezogenen Ausgangsbedingungen und der Erwartungen herrsche und dass deshalb innerhalb dieses niedrigen allgemeinen sozio-kulturellen und ökonomischen Ausgangsniveaus familiäre Unterschiede für die individuelle Leistungsentwicklung der Bevölkerungsmehrheit weniger ins Gewicht fallen dürften.

Dem Heynemanschen Paradigma nach wird soziale Herkunft erst mit wachsender wirtschaftlicher Industrialisierung und gesellschaftlicher Differenzierung für Bildungserfolg relevant (1976 : 205ff).

Obleich der potenziell förderliche oder hinderliche Einfluss der Bildungsinstitutionen keineswegs von der Hand zu weisen ist, sind die Arbeiten Heynemans et al oder Wolffs et al und ihrer Rezeption in Wissenschaft, Politik, Medien und allgemeiner Öffentlichkeit sehr kritisch aufgenommen worden. Zum einen, so die Kritik, würden aus dieser Perspektive nicht nur vorhandene soziale Pluralität und Ungleichheiten innerhalb und zwischen den Gesellschaften der sogenannten ‚Dritten Welt‘ unzulässig vergrößert, sondern auch der technokratisch-isolierenden Vorstellung Vorschub geleistet, in ‚unterentwickelten‘ Gesellschaften könne die Bildungsqualität relativ plan- und kontrollierbar in erster Linie durch geschicktes ‚Bildungs-Engeneering‘ der Institutionen und der sie umgebenden rechtlichen, fiskalischen und pädagogischen Rahmen verbessert werden<sup>188</sup>.

Die Arbeiten von Lockheed, Fuller und Nyirondo (1989) verweisen in diesem Zusammenhang zu Recht darauf, dass es nicht die Schwäche der sozialen Herkunft als Einflussfaktor für Bildungsqualität sei, sondern vielmehr die theoretisch-methodologischen Verkürzungen von sozialer Verfasstheit und Lage auf ökonomische Faktoren und die Verwendung von Indikatoren für die Analyse von Industriestaaten, die aber nicht unbedingt auch empirische Aussagekraft und Validität für Entwicklungsländer besäßen (z. B. formale Bildungstitel in sozial desintegrierten Bildungs- und Wirtschaftsstrukturen, auch ‚klassische‘ Kategorien beruflichen Status greifen weniger bei zunehmender Informalisierung und Prekarisierung der Arbeit, etc.).

Ihre Revision der Arbeiten von Heyneman et al und von Wolff, Schiefelbein und Valenzuela unter Berücksichtigung der für Lateinamerika notwendigen sozialkategorialen Differenzierung bestätigt wiederum einen starken Einfluss der sozialen Herkunft ohne dabei die Veränderungspotenziale durch Bildungsinstitutionen außer acht zu lassen (für eine Zusammenfassung der Diskussion, s. Cervini 2002:141f).

---

<sup>188</sup> Stellvertretend kann hier die Arbeit von Wolff, Schiefelbein und Valenzuela (1993 ) genannt werden. In ihrer Revision von annähernd einhundert sozialwissenschaftlichen Arbeiten zu Faktoren der Bildungsqualität, kommen sie zu dem Schluss, dass es lediglich die institutionellen Bedingungen seien, die sich als durchgängig relevant für Bildungsqualität in Lateinamerika erwiesen hätten und zwar „unabhängig vom familiären Milieu (1993 :28)“(siehe Zusammenfassung bei Cervini 2002:141f).

Jede Gesellschaftsanalyse profitiert von einer regional- und sozialstrukturell spezifizierten Interpretationsbasis (und mithin von angepassten Indikatoren bzw. Methodologien). Im Falle Argentiniens wird deutlich, dass es sich um ein Land mit historisch relativ früh einsetzenden jedoch diskontinuierlichen wirtschaftlichen und sozialen Differenzierungsprozessen handelt, die sich im Bildungsbereich in sozial und regional stark differenzierten, ungleichen Bildungslandschaften ausdrücken. Für die Bildungsstrukturen Argentiniens (und andere Länder Lateinamerikas) sollte ein sozial und bildungspolitisch homogenisiertes Bild wie das Heyneman's et al daher nur bedingt Gültigkeit besitzen.

Wie die Untersuchung und Kritik von Oiberman et al (2004) in diesem Zusammenhang verdeutlichte, können Bildungsungleichheiten durch ‚homogenisierende‘ Bildungsreformen verdeckt bzw. verstärkt werden, da vermeintlich ‚gleiche Bildungsbedingungen‘ (statt positiv diskriminierender und selektiv kompensierender Bildungspolitik für bestimmte soziale Gruppen und Regionen) in einer bereits polarisierten Gesellschaft und Bildungssystem durchaus ungleiche Bedingungen für die Akteure und Institutionen bedeuten können.

In Argentinien liegen in diesem Zusammenhang für die 90er Jahre und Folgejahre u. a. folgende nationale Erhebungen vor<sup>189</sup>: die internationale PISA Studie (2000/01), der „Nationale Zensus im letzten Sekundarschuljahrgang“ (1998)<sup>190</sup> sowie Untersuchungen des argentinischen Bildungsministerium zu „Studien zu den Kosten des Bildungssystems“ (1993-1998)<sup>191</sup> und die „Studien zur Evaluierung der Bildungsqualität und humanen Entwicklung der Provinzen“, zu den mit „Schulerfolg verbundenen Faktoren (1999)“<sup>192</sup>, ‚Estadísticas Universitarias‘ (2005), ‚Censo Nacional de Docentes‘ (2004), ‚Anuario Estadístico Educativo‘ (2005)<sup>193</sup>.

Geht es um die Beschreibung und Analyse der Bildungsqualität für den lateinamerikanischen Raum, so sind es oftmals vergrößernd gewendete Indikatoren wie offizielle ‚Analphabetenraten‘, die von nationalen Regierungen, multilateralen Organisationen, Medien und oftmals auch von sozialwissenschaftlichen Arbeiten als Beurteilungsbasis herangezogen werden. Die sozialen Bildungsstrukturen werden oftmals übermäßig vereinfacht und sind für eine kritische Analyse der Bildungsrealitäten nur bedingt geeignet<sup>194</sup>.

<sup>189</sup> Für Durchführung und Auswertung aller Studien -bis auf die PISA-Erhebung- war das argentinische Bildungsministerium federführend.

<sup>190</sup> Sekundäranalyse: siehe u.a. Cervini, R. (2002)

<sup>191</sup> Sekundäranalyse: siehe u.a. Braslavsky 2002: 168

<sup>192</sup> Sekundäranalyse: siehe Oiberman et al 2004: 17-20

<sup>193</sup> Die aufgeführten Untersuchungen sowie aktuelle Bildungsdaten weiterer lateinamerikanischer Länder sind als Downloads über die OEI (‘Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura’) zugänglich ([www.oei.es/quipu/argentina/index.html](http://www.oei.es/quipu/argentina/index.html)) [Stand: 10/ 20090].

<sup>194</sup> Kritische Untersuchungen zum Bildungssektor Argentiniens verweisen darauf, dass die offiziellen Analphabetenquoten einen unzulässig verkleinerten Teil der Realität spiegeln (sie beruhen auf Zählungen jener Personen, die das Schulsystem nie oder weniger als 4 Jahre besuchten). Es sind ebenso jene Personen dazuzuzählen, die zwar formal (und zwar bis in den sekundären Bereich hinein) in das Schulsystem integriert sind, sich jedoch Texten und schriftlicher Kommunikation für einfache schulische und alltägliche sowie nachfolgende studien- und berufsbezogene Praxis nicht oder nur unzureichend bedienen können und daher als funktionale Analphabeten verstanden werden müssen.

Selbst der Kompetenzvergleich im Bereich der Sprache und Mathematik (s. PISA-Pilotstudie Argentinien) gibt nur bedingt Aufschluss zu Bildungseffekten und sozialen Herkunftsbedingungen.

#### 3.4.4.2.2 Die sozialen Schranken der Bildungsqualität im Spiegel der PISA-Pilotstudie (2000/01)

Hinsichtlich des Phänomens ‚Analphabetismus‘ in Argentinien liefert u. a. die PISA-Pilotstudie von 2000/01 Aufschluss: Die Ergebnisse verweisen auf ein –selbst im Vergleich mit anderen Ländern außerhalb der OECD– ausgesprochen niedriges Niveau der funktionalen Lese- und Schreibkompetenzen eines großen Teiles der jüngeren Generation Argentinien.

Hinsichtlich der Lesekompetenz zeigt die PISA-Studie (2000/01) (DINIECE 2004) einerseits eine vergleichsweise hohe Konzentration an SchülerInnen (rund 44 %), welche die Mindestanforderungen der Studie an Lesekompetenzen entweder gar nicht (22 %) oder nur mangelhaft (22 %, unterste Kompetenzgruppe # I) in der Lage waren, zu erfüllen und selbst einfachere Texte zeitlich und inhaltlich nicht angemessen zu bewältigen vermochten (u. a. Texte lesen, paraphrasieren, kontextualisieren und evaluieren). Am anderen Leistungspol befand sich eine verhältnismäßig kleine Gruppe (10,3 %), die sich in den beiden oberen Leistungskategorien ansiedelte (DINIECE 2004.:15).

Zu der Gruppe **funktionaler Analphabeten** bzw. zur Gruppe mit erhöhtem funktionalem Risiko müssen im Jahr 2000/01 annähernd 44 % aller argentinischen SchülerInnen im Alter von 15 Jahren zählen <sup>195</sup>.

---

*Die generellen Zahlen und Gesamtentwicklungen im Bereich ‚Analphabetismus‘ muten zunächst durchaus positiv an: verzeichnete das Land 1991 noch fast 4% Analphabetentum, so war der Anteil offiziell 2001 auf 2,8 % in der über 15jährigen Bevölkerung abgesunken. Ähnlich wie für andere soziale Indikatoren in Lateinamerika und Argentinien allerdings ist auch für die Dimension des Analphabetismus der nationale Durchschnitt nur bedingt aussagekräftig.*

*Regional differenziert, treten bedeutsame regionale Gefälle hervor, welche die allgemeinen wirtschafts- und sozialstrukturellen Profile der Provinzen spiegeln. In Chaco etwa konnten sowohl zu Beginn der Dekade als auch 2006 noch etwa 9% der über 15-jährigen Bevölkerung weder lesen oder schreiben, in Corrientes, Formosa, Misiones, Santiago del Estero stagnieren die Zahlen seit Jahren ähnlich bei etwa 7% eines strukturellen und offiziellen Analphabetismus. Quelle: Zeitung ‘La NACIÓN’ (Bs. As.): „Radiografía del deterioro educativo: Investigación en todo el país. Mas de 720.000 alumnos no concurren a la escuela“, 14.05.2006, (S. 1; 22-23)*

<sup>195</sup> Die Ergebnisse weichen deutlich vom OECD Durchschnitt ab (DINIECE 2004:15).

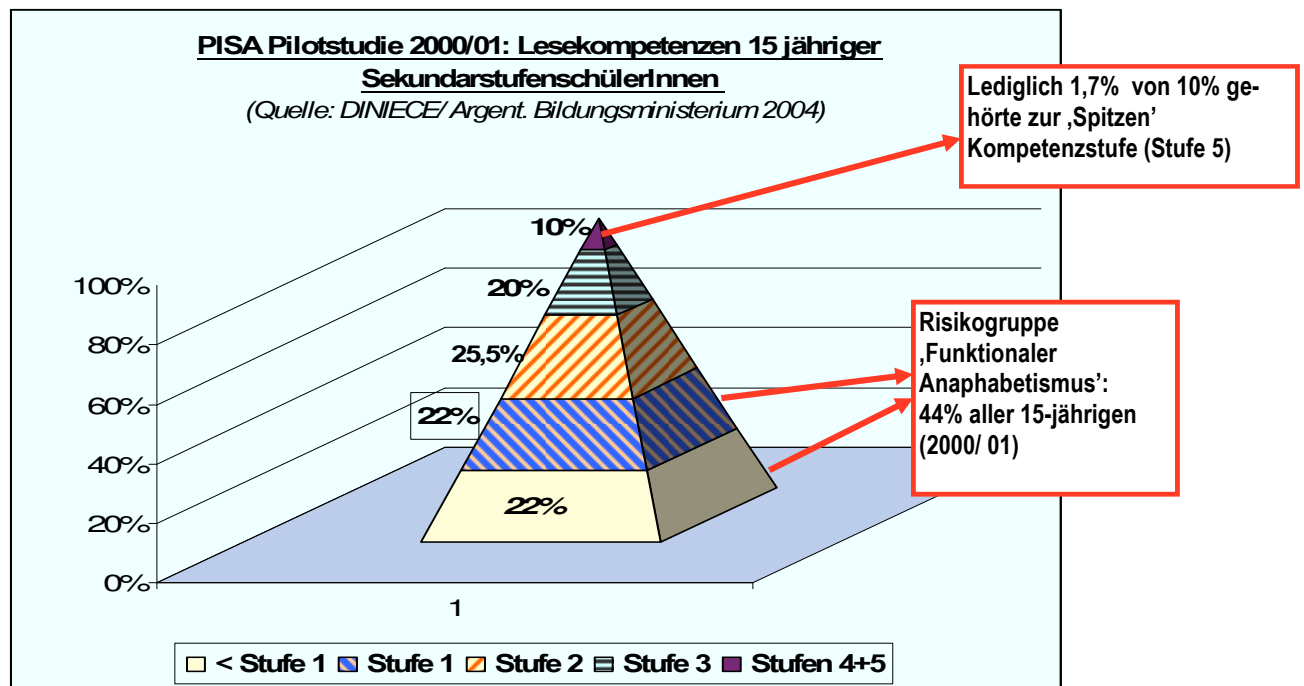


Abb.24: PISA-Pilotstudie 2000/01: Lesekompetenz 15-jähriger SekundarstufenschülerInnen

Die Daten verweisen auf eine Generation, die an den Bildungsreformen und der ‚Bildungsexpansion‘ Argentiniens der 1990er Jahre zwar formal relativ umfangreich teilgenommen hat, deren Basiskompetenzen z. B. im Umgang mit Texten effektiv jedoch deutlich unzureichend sind und kaum einen strukturell bedeutsamen Bildungsvorsprung im Vergleich zu ihrer formal vom Bildungssystem exkludierten bzw. peripher eingebundenen Elterngeneration darstellen dürften.

Dieses ‚Bildungsparadox‘ stellt nur einen Aspekt der problematischen Bildungsstrukturen Argentiniens dar. Darüber hinaus verdeutlichen die PISA-Daten die starke soziale Polarisierung der Bildungsqualität.

In keinem anderen ‚Nicht-OECD‘ Land, dass an der Studie 2000/01 teilnahm (mit Ausnahme Israels), sind die Leistungsgefälle sowohl im mathematisch-naturwissenschaftlichen als auch im textsprachlichen Bereich zwischen den unteren und oberen Leistungsvierteln so stark ausgeprägt wie bei den argentinischen SekundarschülerInnen (UNESCO 2003; zit. n. Oiberman et al 2004: 19).

Dabei sticht die Kompetenzpolarisierung der Sekundarstufe als Ungleichheitsdimension in Argentinien selbst Nachbarländer aus, die in der öffentlichen Wahrnehmung und Diskussion in Lateinamerika traditionell wesentlich stärker mit Polarisierung im Bildungssektor assoziiert werden (z. B. Brasilien, Peru) und von denen sich die Politik Argentiniens über den ‚Mythos der homogenen Bildungsqualität (Oberman et al 2004 : 17)‘ traditionell abzugrenzen sucht<sup>196</sup>.

Andere Untersuchungen zeigen auch für die Primarstufe Argentiniens eine ähnliche sozial-institutionelle Polarisierung des Leistungs panoramas (Cervini 1999; 2002).

Die Bildungspolarisierung spiegelt zudem wie in keinem anderen der teilnehmenden ‚Nicht- OECD‘ Vergleichsländer soziale Polarisierung. Die PISA-Studie weist zudem daraufhin, dass die Leistungsgefälle in Argentinien weit stärker als in anderen ‚Nicht- OECD‘ Staaten durch institutionsferne Faktoren -und zwar durch den sozio-ökonomischen Hintergrund der SchülerInnen- determiniert sind (PISA 2002 : 165f, zit.n. Oberman et al 2004 :19).

PolitikerInnen und WissenschaftlerInnen, die an öffentlichen Bildungsevaluationsstudien und Programmen in dieser Periode maßgeblich beteiligt waren, betonten erwartungsgemäß ‚Leistungsverbesserungen‘ in Mathematik und Sprache in strukturell benachteiligten Provinzen im Primar- und Mittelschulbereich (Bsp.: Iaies)<sup>197</sup>. Die Ergebnisse der regierungsnahen Untersuchungen sind unter Vorbehalt zu analysieren.

<sup>196</sup> Ergebnisse PISA-Studie 2000/01 der Lesekompetenz: Beispiel für starke Konzentration und Leistungsgefälle in Argentinien (Oberman et al 2004:20): 1

	Puntaje promedio	Porcentaje de alumnos en nivel 1 o por debajo	Diferencias en el puntaje entre percentiles 25 y 75
<b><i>Países no OECD</i></b>			
Argentina	418	43,9	151
Brasil	396*	55,8	113
Chile	410*	48,2	122
Perú	327	79,6	133
<b><i>Países de OECD</i></b>			
Australia	528	12,4	144
Canadá	534	9,6	128
España	493	16,3	117
Estados Unidos	504	17,9	141
Francia	505	15,2	126
Italia	487	18,9	123
México	422*	44,2	122
Portugal	470	26,3	138
Reino Unido	523	12,8	137

Notas:

\* Resultados sin diferencias estadísticamente significativas respecto del de Argentina

1. En PISA se definieron cinco niveles de desempeño que van del 1 (el más bajo) al 5 (el más alto)

Fuente: "Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results From PISA 2000". OECD - UNESCO Institute for Statistics, 2003.

<sup>197</sup> Die Behandlung und empirische Belege des Themas der LEISTUNGSVERBESSERUNG ist durchgängig intransparent gestaltet bei allen AutorInnen, die nicht nur akademisch aktiv, sondern auch politisch an der Bildungsreform beteiligt waren (Bsp. Iaies).

Eine kritische Sekundäranalyse der Evaluierungsstudie des argentinischen Bildungsministeriums zur ‚Entwicklung der Bildungskosten 1993-1998‘ offenbart bspw., dass es sich bei den regierungspolitisch gepriesenen Verbesserungen lediglich um die „Zunahme zufriedenstellender Prüfungsergebnisse“ in bereits besonders benachteiligten Provinzen handelte und das ‚Kompetenzzuwächse‘ vorwiegend im pädagogisch und inhaltlich wesentlich unproblematischeren Primarbereich stattgefunden haben (siehe u. a. Braslavsky 2002 : 168).

Braslavsky's (2002) Revision der Entwicklung der Bildungsqualität im Zuge der menemschen Reformen kommt zu dem Ergebnis, dass diese nicht nur „ungleichmäßig und langsam“, sondern vor allem von „Rückschritte[n] und Stagnationen“ gekennzeichnet waren und insgesamt als unzureichend gelten müssen, „um den Herausforderungen des XXI. Jahrhunderts angemessen zu begegnen“. Insbesondere die Integration der zahlreichen Bildungsneulinge im Zuge der Reformen der 90er Jahre müsse, so Braslavsky, als gescheitert angesehen werden (ebd.:178; ähnliche Kritik der Bildung und ihrer Evaluation in Lateinamerika: Reimers 2003).

So zeigen die Sekundäranalysen von Oiberman et al (2004) (auf Basis von Erhebungen der UNO und des argentinischen Bildungsministeriums), dass die Leistungsergebnisse von SchülerInnen im Sekundarbereich in sozio-ökonomisch und anderweitig sozial privilegierten Provinzen signifikant regelmäßig über jenen in benachteiligten Provinzen liegen. So erzielten SchülerInnen im sozio-ökonomisch und infrastrukturell vorteilhaftesten Regierungsbezirk (Stadt Buenos Aires) im Längsschnitt (1996-2000) über 70% korrekte Antworten, während Jugendliche aus Santiago del Estero oder Catamarca sich im Durchschnitt um oder unter 50% bewegten.

#### 3.4.4.2.3 *Bildungsqualität: Die Relevanz ‚extraschulischer‘ Dimensionen in Argentinien*

Schulische Lernbedingungen, Lernprozesse und ihre effektiven Ergebnisse (Letztere ausschnittshaft in mathematischen und textsprachlichen Kompetenztests eingefangen) sind in der Sekundarstufe Argentiniens entgegen vorherrschender politischer Beteuerungen, Absichtserklärungen und formal demokratischer Reformen und quantitativer Ausdehnung der Bildungsteilhabe maßgeblich von sozialer Herkunft bestimmt und stark durch geschlechtliche und regionale Aspekte strukturiert.

Die meisten Erhebungen belegen darüber hinaus, dass SchülerInnen in privaten Bildungseinrichtungen in allen Provinzen wesentlich besser abschnitten als in öffentlichen Institutionen. Eine differenzierte Analyse der regionalen Disparitäten (Oberman et al 2004 :19) zeigt jedoch, dass die Differenzen zwischen Regionen sowie zwischen öffentlichem und privatem Sektor sich nicht durch diese Faktoren ursächlich erklären lassen, sondern vielmehr mit sozio-kulturellen und ökonomischen Herkunftsgefällen verbunden sind.

Die vergleichenden Sekundäranalysen der Bildungsevaluationen von vierzig ‚Entwicklungsländern‘ durch Riddell (1997) hinsichtlich struktureller Ähnlichkeiten ihrer institutionellen vs. extraschulischen, ‚individuellen‘ Faktoren und ihrer Relevanz für die Herstellung von Bildungsgefällen im Sekundarbereich, zeigt international recht übereinstimmend (einschließlich in Argentinien), dass der Einfluss soziokultureller (und m. E. sozio-ökonomischer) familiäre Faktoren am stärksten für die Kompetenzgefälle in Sprache und (etwas schwächer) für Mathematik wiegt und mithin die Kompetenzunterschiede zwischen Schulen geringer ausfallen als jene zwischen Individuen (ebd.:185)

#### 3.4.4.2.4 Die Studien Cervinis zu Bildungsqualität und sozialer Polarisierung der Schullandschaft

Zu einem ähnlichen (Teil)Schluss wie Riddell und Oiberman, aber zu weiterführenden Ergebnissen kommt Rubén Cervini (2002; 2003; 2004) in seiner theoretisch und methodologisch anspruchsvollen, multi-dimensionalen Analyse der Bildungsungleichheiten Argentiniens<sup>198</sup>.

Cervini weist zum einen nach, dass die disparaten Lernergebnisse in Sprache und Mathematik in der argentinischen Sekundarstufe sich stärker über die familiären als über infrastrukturell-materiale oder personal-didaktische institutionelle Charakteristika erklären lassen und dass diese wiederum stärkeren Einfluss ausüben als die überregionalen Bildungsstrukturen der Provinzen.

Darüber hinaus zeigt die Analyse, dass es ursächlich nicht das ökonomische, sondern vielmehr das familiäre kulturelle Kapital ist, dass die treffsichersten Voraussagen über Lernerfolge in Mathematik und Sprache für Argentinien erlaubt (2002:149;152f).

Da die Bildungseinrichtungen in Argentinien, insbesondere im post-primären Bereich, zu ausgeprägter sozio-kultureller Homogenität neigen (2002 :153) (in Verschränkung mit sozio-ökonomischer Homogenität und regionaltypischer Ausprägung), finden Jugendliche aus ähnlichen familiären Bildungshintergründen im schulischen Alltag bei ihren MitschülerInnen ähnliche Bildungskapitalien vor („capital cultural contextual“).

Diese Gleichartigkeit scheint langfristig und strukturell vorteilhaft bzw. nachteilig auf die Kompetenzen zu wirken und erklärt die stärkere Determinationskraft der Dimension ‚Schule‘ gegenüber der Dimension ‚Provinz‘ und die stärkeren Leistungsprofile privater Schulen gegenüber öffentlichen Einrichtungen (Cervini 2002; 2003).

---

<sup>198</sup> Die Studie Cervinis zu „Soziokulturellen lernbezogenen Ungleichheiten im Bereich Mathematik und Sprache in der Sekundarstufe Argentiniens“ (2002) untersucht die Ausprägungen, Determinationskraft und inter-faktoriellen Zusammenhänge individueller (Geschlecht und Wiederholrate), familiärer (sozio-kulturell, ökonomisch) und institutioneller und regionaler Kontexte (soziokulturelle und ökonomische Profile der Schülerschaft in der Sekundarschule und in der Provinz) für die Bildungsqualität an argentinischen Sekundarschulen (gemessen an mathematischen und textsprachlichen Kompetenzen).

Datenbasis der Berechnungen Cervinis bildeten Schülerfragebogen und Testergebnisse in Mathematik und Sprache, die im Rahmen des „Censo nacional de Finalización del Nivel Secundario“ im Jahr 1998 im letzten Sekundarstufenjahr vom argentinischen Bildungsministerium erhoben wurden. Damit sind insgesamt rund 150.000 SchülerInnen im Alter von etwa 17-18 Jahren an 3.000 Sekundar- bzw. „Polymodal“-schulen im gesamten Land einbezogen (Cervini 2002: 143f).

Die Analyse beruht auf den für die Messung von Bildungseffektivität üblichen statistischen Multilevel-Modelling Verfahren. Diese korrelativen Verfahren, erlauben es nicht nur, Variationen zwischen Individuen (z.B. unterschiedliche Kompetenzergebnisse der SchülerInnen im Kontext ihrer berücksichtigten persönlichen Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft, etc. in Beziehung zu setzen, sondern ebenso zu und innerhalb von analytisch-hierarchisch übergeordneten Gruppen (z.B. Schulen, Regionen). Die Kompetenzunterschiede lassen sich so nicht nur auf Gefälle innerhalb einer Schulklassen, Schule oder Provinz zurückführen („intra“), sondern zudem auch auf Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen oder Regionen.

Die „single level models“, die in den siebziger und sechziger Jahren u.a. von den klassischen Bildungseffektstudien Colemans et al, Jencks et al oder von Rutter et al genutzt wurden, konnten analytisch lediglich Merkmale innerhalb einer Dimension (Leistungsvergleich zwischen SchülerInnen verschiedener sozialer Herkunft) in Beziehung setzen, nicht aber auch zwischen verschiedenen Dimensionen (d.h. zwischen SchülerInnen und diese darüber hinaus im Kontext der jeweiligen Schulen und Regionen). Eine Verfahrensübersicht findet sich bei Aitkin und Longford 1986.



Die Kompetenzgefälle waren zudem in Schulen mit niedrigem kulturellen Herkunftskapital der SchülerInnen am wenigsten ausgeprägt, was die soziale Homogenität bzw. Schließung der Institutionen in Argentinien spiegelt: Je umfangreicher der elterliche Bildungshintergrund einer Schule insgesamt war, desto größere (aber insgesamt auch relativ begrenzte) Kompetenzvariationen waren aufzufinden (Cervini 2004 :12).

Für diese Gefälle zeigten sich in der Untersuchung Cervinis nicht zuletzt die familiären bildungsbezogenen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen (Hausaufgabenhilfe etc.) und Ausstattungsstrukturen (Bücher, etc.) als bedeutsam<sup>199</sup>.

Die Leistungsergebnisse waren charakteristischerweise an jenen Schulen und Klassen bedeutend schlechter, in denen auch die Rate der WiederholerInnen höher war und/oder viele SchülerInnen einem Nebenverdienst nachgingen. Dies war wiederum vor allem an Schulen mit niedrigem kulturellen Herkunftskapital und ökonomischem Vermögen der Haushalte der Fall (Cervini 2004 :11).

Lassen sich die sprachlichen und mathematischen Kompetenzgefälle weitgehend durch das sozio-kulturelle Herkunfts- und Schulkapital erklären, so bilden in Argentinien für die Vorhersage der Reichweite der Bildungsteilnahme und die Permanenz bzw. Graduation nicht nur das sozio-kulturelle, sondern auch das ökonomische familiäre Kapital bedeutsame Hürden bzw. einen empirisch verlässlichen Prädiktorenmix (Stichwort: ‚Abbruchraten‘) (Cervini 2002 :152).

Auch die geschlechtlichen Dimensionen der Bildungsstrukturen Argentiniens ähneln internationalen Untersuchungsergebnissen zur Bildungsqualität: Mädchen erzielten weitaus bessere Ergebnisse in Sprachtests als in Mathematikprüfungen. In Argentinien zeigten allerdings die Mädchen vergleichsweise größere sprachliche Vorsprünge als umgekehrt die Jungen im mathematischen Bereich.

Dabei zeigt Cervinis Analyse, dass der institutionelle Einfluss auf Strukturen geschlechtlicher Ungleichheit der Kompetenzentwicklung recht bedeutsam ist und Mädchen in Schulen, die sozio-kulturell und ökonomisch unterprivilegierte Milieus integrieren, verhältnismäßig stärker von geschlechtlichen Kompetenzgefällen betroffen sind (2002: 153; 2004 :12).

---

<sup>199</sup> Dabei zeigte sich über alle sozialen Klassen, Schulformen und Provinzen hinweg die ‚aktivierten und objektivierten‘ familiären kulturellen Kapitalien als besonders aussagekräftige Indikatoren (objektiviert in Form des allgemeinen Bücherbestandes des Haushaltes sowie des Umfang schulspezifischen Lernmaterials, das den Kindern im Haus zur Verfügung steht. ‚Aktiviertes‘ kulturelles Kapital mißt die familiäre Begleitung und pädagogisch-lernmethodologische und/oder inhaltliche Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen) (Cervini 2002 :153).

Wenngleich die Bedeutsamkeit außerinstitutioneller Faktoren überaus groß ist, so verdeutlicht dennoch der relativ große Anteil der untersuchten Bildungsungleichheit (etwa 18 %), der von der Untersuchung weder über regionale noch familiäre Faktoren zu erklären war, die Relevanz und die bildungspolitischen Spielräume und Verantwortlichkeiten, die aus der (Um)Gestaltung institutioneller Kontexte erwachsen (Cervini 2002: 153)<sup>200</sup>.

Die gesamtgesellschaftlichen Schließungsprozesse, die sich nicht zuletzt in bildungsinstitutionellen und urbanen sozialen Segregationsbewegungen fortsetzen und verstärken, sind bedeutsam für die Deutung der Disparitäten der Bildungsqualität in Argentinien.

Das argentinische Bildungssystem hat durch das Zusammenspiel von bildungsbezogenem Mentalitätswandel und Engagement, den skizzierten einschneidenden sozialen Transformationen in den Bereichen Arbeit, Wirtschaft und soziale Sicherung und den eingeleiteten Bildungsreformen seinen sozialen Charakter innerhalb der 1980er und 1990er Jahre verändert: Das Bildungssystem scheint sozial und institutionell pluraler und komplexer geworden zu sein aber nicht zuletzt auch durch verfehlte Politik sozial ungerechter und fragmentierter.

Die veränderten sozialen Bildungsstrukturen haben die kulturellen, symbolischen und ökonomischen Charakteristika sowie die gesellschaftlichen Funktionen und Funktionserwartungen an die Bildungsstufen in Argentinien verändert. Die Institutionen selbst und die Politik haben sich diesem Wandel strukturell und prozessual-pädagogisch nur begrenzt geöffnet- sie haben ihre Praktiken, Bewertungsgrundlagen und kompensatorischen Unterstützungsleistungen nur ungenügend, allenfalls an die Bedarfe und das Vermögen der gesellschaftlichen ‚Mitte‘, angepasst (Kessler 2002, Ziegler, S. 2000, 2004, Tiramonti 2002).

Besuch und Abschluss an einer öffentlichen Sekundarstufe haben im Zuge der skizzierten Entwicklung den symbolischen Wert für jene Gruppen eingebüßt, die noch bis in die achtziger Jahre hinein von ihrem ständisch – selektiven Charakter profitierten, aber seit den 90er Jahren zunehmend auf die staatlichen Eliteeinrichtungen der Hauptstadt und auf private Institutionen zurückgreifen, um sich von dem Massencharakter der öffentlichen Sekundarstufe abzugrenzen.

Im Zuge der arbeitsmarktbezogenen und sozialräumlichen Schließungs- und Prekarisierungsprozesse haben seit Mitte der 90er Jahre massive Wanderungsbewegungen zu privater Sekundarbildung seitens der gehobenen mittleren und oberen Lagen stattgefunden. Durch diese Migration versuchen diese Gruppen, dem subjektiv wahrgenommenen sinkenden Leistungsniveau und symbolischen Prestigeverlust der öffentlichen Sekundarstufe entgegenzuwirken und eine kontrolliertere Sozialisierung und Vorbereitung auf ein universitäres Studium und entsprechende Karrieren zu sichern.

---

<sup>200</sup> Ununtersucht bleiben von der Studie mithin die ungleichen Effekte der polymodalen Orientierungen/ Schwerpunkte der Sekundarstufe auf Bildungsqualität (Ausbildung von effektiven Kernkompetenzen) für Alltagsbewältigung, Studium und Beruf und ebenso ihre ggf. ungleichen Wertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Für den Untersuchungsraum Argentinien und Lateinamerika besteht insgesamt ungedeckter Forschungsbedarf hinsichtlich der familiären und institutionellen Bildungsprozesse und Interaktionsstrukturen (MitschülerInnen, LehrerInnen, Tutoren, Direktion, Eltern-Kooperativen, etc.) und ihrer Bedeutsamkeit für Bildungsqualität (und verbundene Dimensionen wie Schulabbruch vs. Abschluss).

Die sich seit Ende der 90er Jahre vollziehenden Wanderungsbewegungen der oberen Mitte und oberen Lagen von öffentlicher Regelbildung zu ausgesuchten öffentlichen Eliteeinrichtungen der Hauptstadt und zu privater Bildung im Sekundarbereich werden sich vermutlich weiter fortsetzen und sich stärker auf vor- und nachgelagerte Bildungsstufen erstrecken (Cervini 2002 :153).

Die traditionell bildungsfernen Familien und Milieus der Mitte nehmen das argentinische Bildungssystem zunehmend desillusioniert wahr. Insbesondere die klassischen Versprechen der Sekundar- und Tertiärstufe hinsichtlich sozialer Mobilität und Lebenschancen können von diesen Einrichtungen –trotz Titel und anderen formalen Ähnlichkeiten– nicht eingehalten werden (Tenti Fanfani 2002 :12; Tiramonti 2002).

Die Schulen der ärmlichen bonarenser Provinz werden dagegen als ‚Problemeinrichtungen‘ und ‚Sozialämter‘ (Oberman et al 2004 :12; 18) nicht nur von Familien der Mitte aus Hauptstadt und Umland gemieden, sondern zunehmend auch von Teilen der unteren, prekarierten Mitte dieser Zonen. So sind Migrationsbewegungen der unteren Mitte der prekarierten Provinz von öffentlichen Schulen zu privaten Einrichtungen ‚zweiten Grades‘ und zu nicht universitären Berufsakademien in der näheren Umgebung zu verzeichnen, nicht aber in die zeitlich und finanziell ‚unerschwinglichen‘ und kulturell ‚fernen‘ privaten Einrichtungen der Hauptstadt, bessergestellten Schulen der westlichen Bezirke oder gar der sehr wohlhabenden nördlichen Provinz .

Diese Entwicklungen werden begleitet und forciert durch die zunehmende regionale urbane Segregation im Hauptstadtgürtel Argentiniens. Die Alltags- und Erlebniswelten der herrschenden Milieus, der fragmentierten Mitte und der am stärksten benachteiligten Volksklassenmilieus der Stadt und des umgebenden ‚Conurbano Bonarense‘ haben sich seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend geografisch und mithin sozial homogenisiert. Sozial übergreifende, plurale Bildungs- und Interaktionserfahrungen der jungen Generation in Bildung und Freizeit werden in Argentinien mithin zunehmend seltener (Svampa 2001).

Die gesellschaftliche mittlere Mitte bleibt in öffentlichen Einrichtungen zunehmend weniger sozial integrierter Zonen zurück. Die untere Mitte, die sich durch Abwanderung in preisgünstigere private Einrichtungen von den stark prekarierten Milieus ‚unten‘ abzugrenzen sucht , kann dennoch den Wert ihres Bildungstitels kaum erhöhen und verbleibt in Institutionen der sozial prekarierten Nachbarschaft (Kessler 2002).

### **3.4.4.3 Bildungsteilhabe und Bildungseffizienz der schulischen Bildung**

In jenen Ländern Lateinamerikas, in denen die formale Teilhabe an Grund- und Sekundarbildung rasant anstieg, verschlechterte sich in der Regel auch das interne Integrationsvermögen und die Bildungsqualität der Systeme stark (was z. B. in Form gesteigerter Abbruchraten, verschlechterter Evaluationsergebnisse in Sprache oder Mathematik oder in Form erhöhter Schulrückstände von zwei oder mehr Jahren zum Ausdruck kommt)<sup>201</sup>.

Argentinien bildet hier keine Ausnahme. Die neunziger Jahre sind, ähnlich wie die achtziger Jahre, von einer massiven Ausweitung der formalen Bildungsteilhabe gekennzeichnet. Im Vergleich zum vorangegangenen Jahrzehnt unter Alfonsín allerdings verlagert sich der Schwerpunkt des Wachstums vom tertiären (insbesondere dem nicht universitären) Sektor nunmehr auf die auf zehn Jahre erweiterte Grundbildung (ein Vorschuljahr sowie neun Schuljahre) und m. E. die Sekundarstufe.

Im Zeitraum 1993-1999 wächst die Grund- und Mittelstufenbildung in Argentinien um insgesamt +1,265 Mil. Kinder und Jugendliche im Alter von fünf bis fünfzehn Jahren an (Braslavsky 2002:168).

Es folgt die nachgelagerte optionale Sekundarstufe (10.-12. Schuljahr), die das zweitstärkste Wachstum an SchülerInnen erfährt.

Trotz vehementer wirtschaftlicher Krise und sozialer Polarisierung im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre zeigten gerade von Ausgliederungs- und Abwertungsprozessen stark betroffene soziale Milieus in Argentinien außerordentliches Engagement an Bildungsstufen teilzunehmen, die über die von ihnen gesellschaftlich traditionell eingenommenen Bildungskarrieren schulische (Grund)bildung hinausgehen.

Mit ihrem Bildungsengagement verbanden diese Gruppen nicht zuletzt berechnete, aber letztlich politisch uneingelöste Ansprüche, ihre gesellschaftliche Teilhabe auszuweiten, soziale Integration zu sichern und sich und ihre Nachkommen vor weiterer Prekarisierung zu schützen.

Die Bewertung der formalen, relativen Erhöhung von Bildungsbeteiligung in Argentinien muss insgesamt unter kritischen Vorzeichen erfolgen:

Die hohen Abbruchraten, die in allen Vorjahrzehnten ein wesentliches Problem darstellten, können in den 90er Jahren zwar in den ersten beiden Zyklen der Grundbildung EGB (d. h. 1.-3. und 4.-6. Klassen) bedeutsam reduziert werden, bleiben aber im mittleren Zyklus (7.-9. Klassen) weiterhin stark erhöht und weiten sich stark in der wachsenden Sekundarschule aus (s. Abschnitt ‚Bildungseffizienz‘).

---

<sup>201</sup> Die Rate des Schulrückstands (d.h. zwei oder mehr Jahre) lag im Jahr 2000 in Argentinien bei rund 30% (Zum Vergleich: Spitzenreiter Brasilien weist 44% auf [SITEAL Boletín Nr. 1 :6]).

Trotz des relativen Wachstums der Matrikel der Sekundarstufe, das sich nach Implementierung der Reformen zwischen 1996-2000 vollzog, haben sich die biografisch langfristig wirksamen Beteiligungsstrukturen (z. B. gemessen etwa an der Quote der Abschlüsse bzw. Abbrüche) allerdings keineswegs so dramatisch verändert, wie es die Migrationsbewegungen in private Bildungseinrichtungen und Diskurse der sozial ‚universalistischen Sekundarstufe‘ der argentinischen Politik (Oberman et al 2004: 14f) etwa vermuten lassen.

Bildungsbezogene Segregationsmechanismen und ihre Folgen (u. a. Leistungsabfall, Wiederholungen, Abbruch, etc.) wurden im argentinischen Schulsystem (ähnlich wie in anderen Systemen Lateinamerikas) nicht nachhaltig gemindert, sondern vielmehr *aufgeschoben*- in die Mittelstufe (12-14 Jahre) und in die optionale Sekundarstufe (15-17 Jahren), in welcher nicht nur die Abbrüche, sondern auch die sozialen Leistungsgefälle besonders ausgeprägt sind (im Vergleich zur Primar- und Mittelstufe)<sup>202</sup>.

Besuchten beispielsweise 1990 rund 65 % aller Jugendlichen in Argentinien die Sekundarstufe, waren es 2001 bereits 82 %. Allerdings erreichten im Durchschnitt rund dreiviertel dieser SchülerInnen den Abschluss nicht, d. h. auf die Gesamtkohorte betrachtet, dass lediglich jede/r fünfte (21 %) aller 18-29 jährigen ArgentinierInnen im Jahr 2000 über einen Sekundarstufenabschluss verfügte. (SITEAL 2004, :2f ).

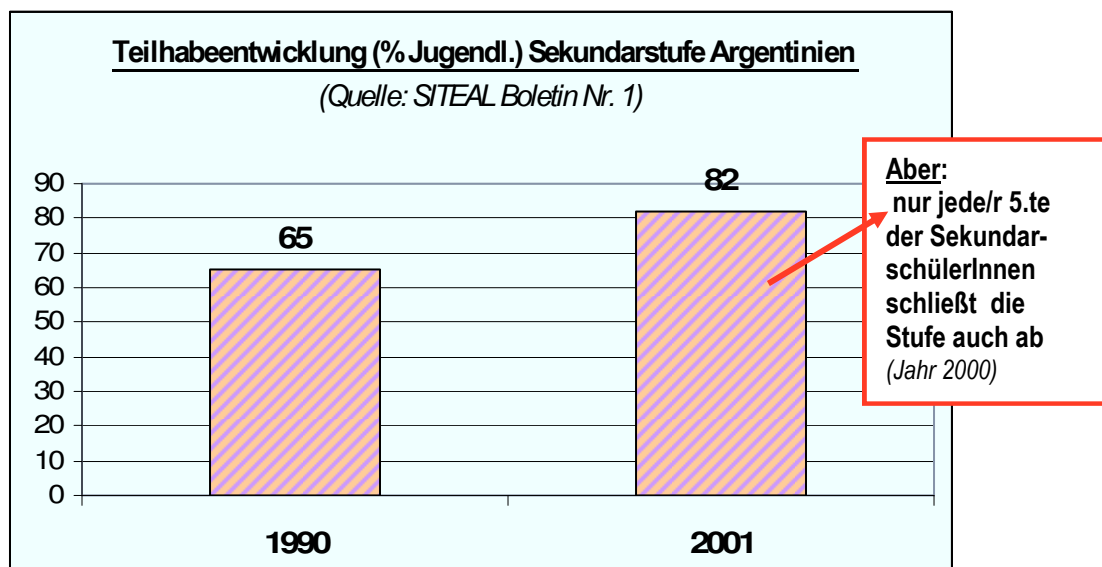


Abb.25: Teilhabeentwicklung (% Jugendliche) Sekundarstufe Argentinien

<sup>202</sup> Die im Ländervergleich Lateinamerikas noch relativ günstige Position Argentiniens bezüglich des individuellen Schulrückstands (Wiederholrate) im Bereich der Schulrückstandsquoten muss differenziert bewertet werden, da sie auf besonderen nationalen Versetzungsnormen basiert. Die Analysen SITEALs im 7-Ländervergleich Lateinamerikas verorten Argentinien in relativ vorteilhafter Situation von SchülerInnen zwischen 9 und 17 Jahren. Diese vorteilhafte Rate basiert aber nicht zuletzt darauf, dass in fast allen Provinzen (außer Stadt Buenos Aires) die Entscheidung für oder gegen eine Versetzung in der Sekundarstufe trotz verfehlter Jahresprüfungen seit der Reform von 1993 von den Schülern bzw. Familien selbst gefällt werden kann.

Gerade für jene Gruppen, die als Pioniere Zugang zum argentinischen Bildungssystem erhalten, boten und bieten die Institutionen kaum geeignete Strukturen, um ihre langfristige Integration in den akademischen Sektor oder eine Qualifizierung für den beruflichen Start sicherzustellen (s. Abschnitte ‚Bildungseffizienz und -qualität‘).

#### 3.4.4.3.1 Regionale Strukturierung der schulischen Teilhabe

Zum einen ist die Entwicklung der schulischen Matrikula regional höchst disparat verteilt: Während die Inklusion der 5-17 jährigen in Stadt Buenos Aires sowie im angrenzenden Litoral relativ stark anstieg und sich auf relativ hohem Niveau einpendelte, blieben im Jahr 2001 in der Provinz Buenos Aires 23 %, in Patagonien 27 % und in den Provinzen des Nordostens zwischen rund 30 % der Bevölkerung zwischen 5 und 17 Jahren dem Schulsystem vollständig fern.

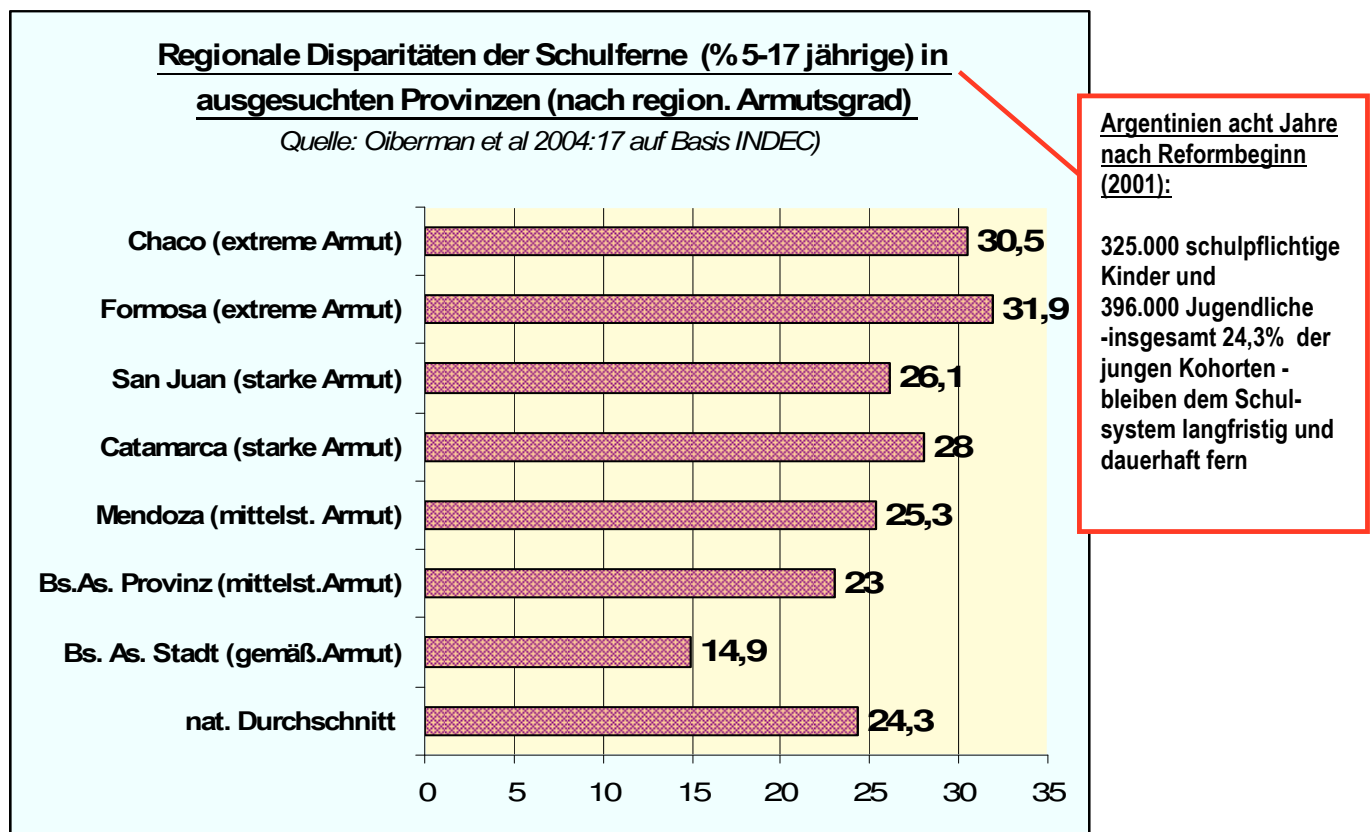


Abb.26: Regionale Disparitäten der Schulferte (% 5-17-jährige)

Dies bedeutet in absoluten Zahlen, dass 2001 immerhin noch rund ein Viertel, d. h. 720.000 Kinder und Jugendliche in Argentinien dem Bildungssystem fernblieben. In der Provinz Buenos Aires allein waren dies etwa 82. 500 Kinder und Jugendliche zwischen fünf und vierzehn Jahren und mehr als 106.000 der 15-17 jährigen (Oiberman et al 2004 :17).

Im Krisenjahr 2002 schnellte die Abbruchquote im Sekundarbereich in der Provinz Buenos Aires auf ein Rekordhoch: 33.000 weitere SchülerInnen, und damit über 8 % der insgesamt etwa 400.000 Sekundarschüler brachen allein in diesem Zeitraum den Besuch ab. Die SUTEBA, eine der zentralen gewerkschaftlichen Vertretungen der Lehrkräfte der Provinz, beziffert die Anzahl jener, die aus ökonomischen Gründen nicht das Schuljahr beginnen und beenden konnten auf rund 19.000 (Tenti Fanfani 2002 :9).

#### 3.4.4.3.2 *Der ‚harte‘ Kern von Bildung exkludierter Jugendlicher*

Der ‚harte‘ Kern vollständig exkludierter Jugendlicher bleibt unberührt von der Bildungsexpansion der 90er Jahre: Eine Vergleichsstudie des OEI-UNESCO Institutes SITEALS zu Strukturveränderungen zwischen 1990 und 2000 hinsichtlich Schulbesuch, Erwerbsarbeit und vollständiger sozialer Exklusion (d. h. weder Schulbesuch noch Erwerbsarbeit) von 15-17 jährigen in urbanen Zentren Argentiniens, Brasiliens, Chiles und Mexiko zeigt diachronisch insgesamt zwar durchaus positive Entwicklungen: Die Besuchsrate der Sekundarstufe erhöhte sich, wie bereits erwähnt, in Argentinien im Zeitraum 1990-2000 und bildet damit zusammen mit Chile die am integrativsten erscheinenden Strukturen der Teilhabe.

Auch sank die Zahl der vollständig aus Bildungssystem und Arbeitsmarkt exkludierten Jugendlichen in Argentinien (d. h. schulfern und arbeitslos) in den 90er Jahren insgesamt betrachtet um etwa ein Drittel, von rund 12 % auf 8 % ab. In Brasilien, Mexiko, Chile zeigen sich ähnliche Tendenzen; auch hier bleibt nach einem Jahrzehnt bildungspolitischer Maßnahmen ein etwa 6 % (Chile) bis etwa 10 % (Mexiko) Kern hochgradig exkludierter Jugendlicher (SITEAL Boletín Nr. 1 :2f ‚Del Trabajo a la Escuela‘).

Bezieht man in die Kohorte Jugendliche und junge Erwachsene ein (hier: 15-24-jährige) umfasste der Kern im Jahr 2000 allerdings rund 20 % (Salvia 2001).

Zudem, so zeigt die weitergehende Analyse der Studie SITEALS, ist die Erhöhung der Schülerzahlen in nur recht geringem Maße der schulischen Wiedereingliederung arbeitsloser und nicht studierender Jugendlicher geschuldet, sondern geht vielmehr auf den Rückgang der Gruppe zuvor vollständig erwerbstätiger Jugendlicher (15-17 Jahre) (-13 %) zugunsten der wachsenden Gruppe der SchulgängerInnen zurück. Die vollständig Exkludierten haben sich vermutlich im Verlauf der 90er Jahre vielmehr in die zunehmend prekären Sphären des argentinischen Erwerbsarbeitsmarktes eingegliedert.

Das Greifen der sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen in Argentinien sowie in lateinamerikanischen Vergleichsländern zur bildungsbezogenen Integration der am stärksten exkludierten Jugendlichen ist somit als deutlich begrenzt zu bezeichnen (SITEAL Boletín Nr. 1 :2f ‚Del Trabajo a la Escuela‘).

Die Gruppe ‚vollständig Exkludierter‘ (arbeitslos, nicht in Ausbildung) homogenisiert sich sozial im Verlauf der Regierung Menem zunehmend und sieht sich einer wachsenden Kluft zum Rest der AltersgenossInnen gegenübergestellt: War 1990 die Wahrscheinlichkeit, zu den von Bildungssystem und Arbeitsmarkt Exkludierten zu gehören, für eine/n Jugendliche/n aus einem Haushalt mit ‚schwachem Bildungsklima‘ (d. h. weniger als sechs Schuljahre) bereits um das sechsfache höher als für eine/n Jugendliche/n mit hohem familiären Bildungskapital (d. h. mindestens abgeschlossene Sekundarstufe), so verstärkte sich diese Kluft im Verlauf der 90er Jahre deutlich. Im Jahr 2000 lag die Wahrscheinlichkeit bereits um ein 17faches höher für Jugendliche aus bildungsschwachen Haushalten; nur 1 % aller 15-17 jährigen aus bildungsstarken Familien besuchte nicht die Schule und war darüber hinaus auch arbeitslos (SITEAL Boletín Nr. 1 :5f).

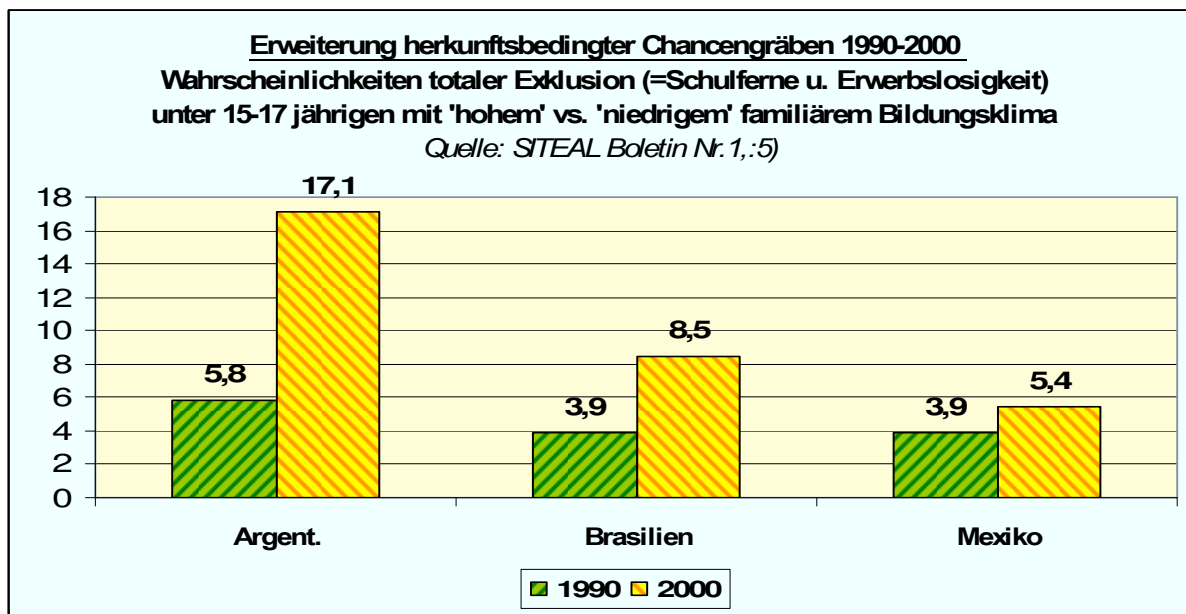


Abb.27: Erweiterung herkunftsbedingter Chancengraben 1990-2000

Mädchen sind in Argentinien wie in allen anderen betrachteten Ländern nach wie vor wesentlich stärker von der doppelten Exklusion betroffen als Jungen ihrer Altersgruppe, wenngleich auch ihr relativer Anteil leicht abgenommen hat (SITEAL Boletín Nr. 1 :6).

Die Schilderungen der in Kesslers qualitativer Studie interviewten Jugendlichen der Provinz Buenos Aires, die von Schule und Erwerbsarbeit exkludiert sind, illustrieren das deutliche Bewusstsein der Betroffenen für die erheblichen Hürden, welche die Bildungsinstitutionen und der Arbeitsmarkt der (Wieder)Eingliederung entgegenstellen und die (Vor)Anpassung ihrer bildungs- und erwerbsbezogenen Erwartungshorizonte und Strategien (Kessler in Beccaria et al 2005b : 137-168)



#### 3.4.4.3.3 Schulabbrüche und Schulrückstände als Ausdruck und Verstärker der Krise Argentinien

Eine Reihe empirischer Untersuchungen dokumentiert, dass die SchulabbrecherInnen vornehmlich aus bereits sozio-kulturell und ökonomisch stark unterprivilegierten Familien stammen und insbesondere in der Sekundarstufe spezifische zeitliche, anforderungsbezogene, ökonomische und persönlich-familiäre Herausforderungen kulminieren, die den Besuch und Abschluss gerade für diese Gruppen erheblich erschweren bzw. verhindern (v. a. die Notwendigkeit der Arbeitsaufnahme und frühe Schwangerschaften)<sup>203</sup>.

So ist auch der Schulrückstand als Folge und Verstärker der wachsenden sozialen Ungleichheit im Feld der Bildung in Argentinien eng mit kulturellen, aber nicht zuletzt auch mit ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilien verbunden: Im Jahr 2000 hatten laut SITEAL Studie mehr als doppelt so viele SchülerInnen der Primär- oder Sekundarstufe aus Haushalten mit 'schwachem Bildungsklima' mehr als ein Schuljahr wiederholt (22,3 %) als SchülerInnen aus Haushalten mit 'starkem Bildungsklima' (9,9 %)<sup>204</sup>.

Insbesondere in Familien der unteren und mittleren unteren Einkommensklassen haben die Entwicklungen der 90er Jahre bis heute zu einer verstärkten Einbindung ihrer jüngeren Mitglieder in die aktive Unterstützung des Familieneinkommens geführt: Die Quote der Kinder und Jugendlichen, die zum familiären Einkommen neben oder statt des Schulbesuchs beitragen, ist in jenen Haushalten, in denen der Haushaltsvorstand [ebenfalls] über keine oder keine abgeschlossene Sekundarstufenausbildung verfügt und in prekären Verhältnissen erwerbstätig ist, signifikant höher im Vergleich zu jenen SchülerInnen, die aus Haushalten mit nicht prekarizierter und formalisierter Beschäftigung stammen und die typischerweise ebenfalls über höhere Bildungstitel verfügen (Beccaria 2005: 4).

Weniger der Eintritt, sondern vielmehr der Abschluss der Sekundarstufe stellt in Argentinien die bedeutsame Bildungshürde für untere und mittlere untere soziale Lagen dar.

Wie bereits erwähnt, verfügte insgesamt im Jahr 2000 im Durchschnitt nur etwa jede/r fünfte (21 %) aller 18-29 jährigen ArgentinierInnen über einen Sekundarstufenabschluss, der zum weiterführenden Studium an einer der universitären oder nicht universitären tertiären, akademischen Institution berechtigt (SITEAL 2006a). Die Absolventenquoten der Sekundarstufe liegen dabei im lateinamerikanischen Vergleich im Mittelfeld.

<sup>203</sup> Folgende quantitative Arbeiten, welche die Problematik des frühen und vorzeitigen Schulabbruchs und der Bildungsexklusion in Argentinien behandeln, sind hier als zentral zu nennen: Tiramonti et al (1995), Eichelbaum de Babini (1995), Riquelme/Herger (2001). Das Thema aus sozialhistorischer Perspektive behandeln u.a.: Puiggrós 1998 und 2002, Filmus (1996), Tedesco et al (1986, 1987) und aus inter-provinzieller Sicht Oiberman et al (2004), Rivas et al (2001, 2004) sowie Fernández, Lemos und Winar (1997). Eine Reflexion zur Situation minderjähriger Mütter in Argentinien liefert Fainsod (2006).

<sup>204</sup> SITEAL Bericht: 'Perfil social de los estudiantes urbanos de 9 a 17 años con atraso escolar'. Indicador de un clima educativo bajo: el promedio de años de escolarización de los miembros de hogar de 18 años o más es inferior a seis años. Clima medio: seis a doce años; clima alto: doce años o más. ([www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_2.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_2.asp))

Wie diese Zahlen bereits andeuten, war und bleibt die Sekundarstufe für die bildungsbezogen und sozio-ökonomisch unterprivilegierten Gruppen Argentiniens die entscheidende Selektionsinstanz (d. h. für Kinder ungelernter, aber auch qualifizierter Arbeiter, die sich überwiegend in den unteren 40 % der Einkommensgruppen bzw. in Quintil 1 und 2 bewegen).

Die Stärke des Zusammenhangs sozialer Herkunft und absolvierter Schuljahre konnte sich im zeitlichen Verlauf in Argentinien (1991-2000) insgesamt nur recht schwach mindern und ist insgesamt relativ stark geblieben (SITEAL 2005)<sup>205</sup>.

Die Untersuchung von SITEAL (2005) der intergenerationalen Reproduktion des Bildungskapitals in Argentinien zeigt, dass ein junger Erwachsener (18-24 J) aus den zwei unteren urbanen Einkommensquintilen durchschnittlich zur Jahrtausendwende über drei bis vier Jahre weniger Schulbildung verfügt (d. h. über 9-10 Jahre) als AltersgenossInnen aus einem ‚bildungsreichen‘ und typischerweise auch sozio-ökonomisch relativ privilegierten familiären urbanen Milieu (d. h. über 12-13 Jahre in Quintil 4 bzw. 5).

Die durchschnittliche Schulbesuchszeit Argentiniens hat sich dementsprechend kaum erhöht (1991: 10,6 Jahre; 2000: 10,8 Jahre). Sie befindet sich nur deshalb noch im vorteilhafteren Bereich der Vergleichsländer (Chile, Mexiko, Brasilien, Costa Rica und Honduras), da Argentinien hier –ähnlich wie in anderen soziale Indikatoren auch- von seinen historischen Vorleistungen ‚zehrt‘ (im lateinamerikanischen Vergleich fand ein relativ früher und sozial expansiver Ausbau der Bildungsteilhabe statt)<sup>206</sup>.

Blieb die Quote der AbsolventInnen der Sekundarstufe, die aus Haushalten qualifizierter Arbeiter stammten, im Zeitraum 1981 bzw. 1991 relativ konstant, so veränderten sich diese Ungleichgewichte im Zuge der Bildungsreformen der 90er Jahre im sozialen Vergleich zwar in absoluter Hinsicht, relativ gesehen aufgrund der stärkeren Teilhabeexpansion in der gehobenen Mitte aber nur recht geringfügig.

Die Anteile Jugendlicher aus qualifizierten und angelernten Arbeiterhaushalten, die die Sekundarstufe laut Nationalzensus abschlossen, blieben im Vergleich der Jahre 1991 und 1999 stabil (Llosa et al 2001 :25). Zwar konnten diese Gruppen ihre Teilhabe absolut verbessern, dennoch konnten auch im Jahr 2000 noch annähernd 80 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 18 und 30 Jahren aus dem unteren Einkommensfünftel und rund 68 % aus dem darüberliegenden Quintil 2 ihren begonnenen Sekundarstufenbesuch nicht abschließen, während dies bei lediglich 17 % aus dem bestverdienenden familiären Quintil 5 und bei 37 % aus Quintil 4 der Fall war (Garcia de Fanelli 2005b: 4f).

---

<sup>205</sup> *Der entsprechende Ungleichheitsindex sank in den berücksichtigten urbanen Gebieten Argentiniens von 1,09 auf 1,02 nur leicht ab im Zeitraum 1991-2000 (:11), SITEAL (2005)*

<sup>206</sup> *SITEAL 2005 Boletín Nr.3 (:5; 12)*

Über 20 % aller SchülerInnen verlassen im argentinischen Landesdurchschnitt relativ unberührt von den Reformen -sowohl in den 90er Jahren wie auch im beginnenden 21. Jahrhundert- den schulischen Pflichtzyklus (1.-9. Klasse EGB) frühzeitig ohne Abschluss. In den ärmeren Provinzen des Nordens wie in Misiones besucht allerdings nur etwas über die Hälfte aller 12-14 jährigen (56,49 %) Schulpflichtigen die 7.,8. und 9. Klasse der Mittelstufe, die auf die Sekundarstufe in Argentinien vorbereiten soll, in Santiago del Estero sind es ebenfalls nur 58,7 % und in Corrientes 61,5 %. Besonders betroffen sind hiervon wiederum Nachkömmlinge bereits stark unterprivilegierter Gruppen in urbanen aber gerade auch in ruralen Gebieten: Kinder von LandarbeiterInnen und indigene Gruppen<sup>207</sup>.

Anfang der neunziger Jahre entschlossen sich rund 40 % aller MittelschulabsolventInnen bzw. ihre Familien, den Besuch der freigestellten Sekundarstufe nicht anzuschließen. Die Zahl jener, die an diese Grundbildung keinen weiteren Schulbesuch anschlossen, verringerte sich bis 2001 zwar auf etwa 29% , die Abbruchraten auf Sekundarniveau stiegen aber gleichzeitig stark an (SITEAL Boletín Nr.1)<sup>208</sup>.

Es gilt zudem zu bedenken, dass für diese Jugendlichen außerhalb der berufsqualifizierend konzipierten Sekundarstufe keine Alternativen für eine formale berufliche Erstausbildung in Argentinien besteht und sie damit in hohem Maße auf die Bereitschaft ihrer Arbeitgeber und mithin auf die Qualität informeller betrieblicher Prozesse angewiesen sind (Schaub/Zenke 2001).

Rund dreiviertel der argentinischen Erwerbsbevölkerung ist von ‚erhöhtem Bildungsrisiko‘ betroffen: Insgesamt fallen schätzungsweise nicht weniger als zwei Drittel der argentinischen Bevölkerung über 15 Jahren in die Gruppe jener mit ‚erhöhtem Bildungsrisiko‘ und damit auch deutlich erhöhtem Armutsrisiko (nach Einschätzungen von Llosa et al lag der Anteil 2001 bei etwa 75 %). D. h. die Mehrheit der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden Bevölkerung verfügt über abgebrochene Sekundarstufenausbildung oder weniger und mithin über geschwächte Kompetenzen, in den exkludierend gestalteten erwerbsbezogenen und politischen Kontexten Argentiniens ihre Interessen, Ziele und Ansprüche gesellschaftlich zu artikulieren und behaupten (Llosa et al 2001 :25f).

---

<sup>207</sup> La NACIÓN (2006): *“Radiografía del deterioro educativo: Investigación en todo el país. Mas de 720.000 alumnos no concurren a la escuela”*, S. 1; 22-23

<sup>208</sup> Garcia de Fanelli (2005b)(:5) auf Basis der regelmässigen Erhebungen der Haushalte ‘EPH’ (Encuesta Permanente de Hogares) durch das statistische Bundesamt INDEC.

#### 3.4.4.3.4 Die Segregationslinien des tertiären Bildungssektors

Auch die weiterführende tertiäre Bildung ist sozial ebenfalls stark segregiert. Wie eingangs erwähnt, liegt die Quote der SekundarschulabsolventInnen in Argentinien trotz der hohen Abbruchraten noch im lateinamerikanischen Mittelfeld. Jugendliche in Argentinien haben noch immer verhältnismäßig bessere Chancen (21 %), die Sekundarstufe zu besuchen und auch abzuschließen als in den meisten Ländern der Zone (Zahlen berücksichtigen nur urbane Zonen). In Mexiko oder Nicaragua etwa gelingt nur etwas über 10 % aller Jugendlichen der Abschluss.

Hohe Absolventenzahlen der Sekundarstufe wie etwa in Chile (rund 40 %) bedeuten aber keineswegs hohe Beteiligung an weiterführenden Stufen in Lateinamerika. Im Gegenteil: je höher in einem Land der Region die Zahl der Sekundarschul-AbsolventInnen, desto geringer ist verhältnismäßig die Zahl jener, die studieren.

Es finden innerhalb der Absolventenschaft umso stärkere Selektionsprozesse statt (SITEAL o. a.)<sup>209</sup>.

Während das anschließende universitäre Studium für den Nachwuchs gehobener Einkommensgruppen in Argentinien weitgehend selbstverständlich ist (rund 80 % der Absolventen aus Quintil 5 studieren nach der Sekundarstufe), besuchen rund 41 % bzw. 50 % (Garcia Fanelli 2005b: 6) der bereits verhältnismäßig kleinen Gruppe von AbsolventInnen aus den zwei unteren Einkommensquintilen weiterführende Bildungseinrichtungen. Allerdings besuchen sie weitaus seltener universitäre und damit i. d. Regel besser vergütete Studien, sondern eher kurze und praxisorientierte Studiengänge an nicht universitären Berufsakademien, wie z. B. Lehramt oder eine Technikerlaufbahn (s. a. KISILEVSKY/ VELEDA (2002). Der relativ geringe Anteil der unteren Einkommensquintile an tertiärer Bildung in Argentinien liegt jedoch im lateinamerikanischen Vergleich relativ hoch (s.a. Abschnitt zum universitären Bereich).

---

<sup>209</sup> SITEAL: "La Educación superior en América Latina: Acceso, permanencia y equidad"; [http://www.siteal.iipe.oei.org/vistazo/datosdest\\_11.asp](http://www.siteal.iipe.oei.org/vistazo/datosdest_11.asp)

#### 3.4.4.4 Bildungsgeschehen

Die soziale Segregation der Bildung zeigt sich in Argentinien nicht nur in den Strukturen der Bildungsteilhabe, Bildungseffizienz und Bildungsqualität, sondern auch im Bildungsgeschehen und mithin im Erleben und Handeln der Akteure selbst.

Es existieren hinsichtlich dieser Dimension in Argentinien nur wenige Untersuchungen; zwei der aktuellsten, kritischen Arbeiten zum Themenfeld werden hier vorgestellt.

##### 3.4.4.4.1 *„Jede Schule ist eine Insel“: Die Segregation der Erfahrungs- und Deutungswelten*

Die qualitative Studie des argentinischen Soziologen Gabriel Kessler (2002) zur ‚experiencia escolar fragmentada‘ bzw. zu den ‚fragmentierten schulischen Erfahrungen‘ von SchülerInnen und LehrerInnen der Mittel- und Sekundarstufe in Stadt und Provinz Buenos Aires näherte sich im krisengeschüttelten Zeitraum 2001/02 über ‚Focus Group‘ und Interviewverfahren den sozial unterschiedlichen Bildungserfahrungen und Sinnzuschreibungen unterschiedlicher sozialer Klassen und Institutionen im Großraum Buenos Aires (es fanden gemischte und getrennte Interviews und Focus-Groups mit SchülerInnen, LehrerInnen/SchulleiterInnen statt).

Die Untersuchung verdeutlicht die engen Zusammenhänge zwischen sozio-kulturellen und ökonomischen familiären Kapitalien der SchülerInnen und den institutionellen und sozio-regionalen Schließungsprozessen der Bildungslandschaft im Großraum Buenos Aires. Diese Schließungsprozesse werden innerhalb der Studie an den Disparitäten der Vorstellungs- und Erfahrungswelten von Schule und Bildung von SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen deutlich.

Die Studie dokumentiert, dass die sozial ungleichen Betroffenheits- und Handlungsstrukturen im Zuge der Bildungsreformen und der sozialen Krise der 90er Jahre sich innerhalb der Wahrnehmungsmuster und der Erwartungshorizonte der Akteure spiegeln und sich ‚vernaturlicht‘ haben.

Die vermeintlich ‚allgemeine Krise‘ des argentinischen Bildungssystems wird keineswegs in allen Milieus als ‚Krise‘ wahrgenommen und erlebt: es sind insbesondere die Einrichtungen der unteren Lagen in Buenos Aires, die mit den Lebensrealitäten ihrer Schülerschaft und ihren Implikationen für Pädagogik, Inhalten, Leistungsbeurteilung, etc. weitgehend allein gelassen und personell, finanziell als auch didaktisch überfordert sind.

Die Reform des argentinischen Bildungssystems hat, so ein Ergebnis der Studie, für einige Einrichtungen zu einem verstärkten, schwer zu bewältigendem Druck und zu erhöhten Zwängen zur Autoregulation geführt. Für Schulen am privilegierten Pol der sozialen Struktur hat sie jedoch für erweiterte Handlungsoptionen und Stärkung der institutionellen Bindekraft gesorgt.

Die Studie dokumentiert die zunehmende Auffächerung des Bildungsangebotes bzw. seine horizontale Ausdifferenzierung in den oberen und m. E. in den unteren mittleren Lagen und die Verfestigung der ‚vertikalen‘ bildungsbezogenen Ungleichheiten: Konnten die privaten Schulen der privilegierten sozialen Lagen die neuen Spielräume mithilfe ihrer kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitalien gewinnbringend für sich nutzen und ein horizontal differenziertes, auf vertikaler Ebene aber geschlossenes Angebot für ‚ihresgleichen‘ ausbilden, so ist dies bereits in der Mitte nicht mehr der Fall.

Hier konnte den Reformen –wenn auch eher schlecht als recht- nur mithilfe der pädagogischen Ressourcen und des privaten Engagements der Elternschaft begegnet werden. Die Überzeugung, zu den ‚Geprellten‘ im Bildungssystem zu gehören, die nunmehr ‚zähneknirschend‘ auf verlassenem Posten die Fahne für die öffentlichen Einrichtungen hochhalten müssen, überwiegt in den Wahrnehmungen der Lehrkräfte und SchülerInnen der noch vor zwei Jahrzehnten dominanten und weitaus prestigeträchtigeren Sekundarstufeneinrichtungen der urbanen ‚Mitte‘.

Die LehrerInnen und LeiterInnen der Institutionen der ‚sozialen Mitte‘ der argentinischen Hauptstadt sehen sich in zunehmenden Konflikten herausgefordert, der Mischung aus Desillusionierung, Unzufriedenheit und Zynismus ihrer Schüler- und Elternschaft zu begegnen und ihren Forderungen nach ‚wettbewerbsfähigerer‘ studiumsvorbereitender, arbeitsmarktorientierter Schulbildung stärker entgegenzukommen.

Kesslers Studie verdeutlicht darüber hinaus, dass für die unteren mittleren Lagen ebenfalls horizontale Differenzierungsprozesse durch private Einrichtungen im ehemals ausschließlich öffentlichen Bildungsangebot stattgefunden haben. Vertikale sozio-geografische institutionelle ‚Mobilität‘ (z. B. der Besuch von privaten oder öffentlichen Schulen der Hauptstadt) ist allerdings weder für die untersuchte untere Mitte noch die unterprivilegiertesten Lagen in der Provinz Realität.

In den öffentlichen Einrichtungen der mittleren unteren und in den am stärksten unterprivilegierten Lagen haben die Bildungsreformen und sozialen Transformationen zu starker institutioneller Überforderung geführt und zu einer weitgehenden Umdeutung der sozialen Funktion von ‚Schule‘ (Kessler 2002 :112). Nicht Wissensvermittlung und Kompetenzförderung stehen für die Lehrer- und Elternschaft im Mittelpunkt, sondern Erwartungen an Schule als ‚soziale Verwahrungsanstalt‘ oder ‚Mensa‘.

In den Wahrnehmungen und Kategorisierungen der von Kessler et al interviewten SchülerInnen und LehrerInnen an unterprivilegierten Institutionen der Provinz Buenos Aires herrschte eine deutliche Trennung des schulischen Angebots in ‚schlechte‘ und noch relativ integrierende ‚gute‘ Einrichtungen in der Provinz vor. Die Interviewten waren sich der relativen Schlechter- bzw. Besserstellung ihrer Institutionen recht deutlich bewusst und dem Grad der sozialen Stigmatisierung der jeweiligen Einrichtung in der herrschenden sozialen Wahrnehmung (2002: 21-24).

Die Haltungen der Betroffenen in unteren und unteren mittleren Lagen changierten dabei von der Ausbildung schülerischer ‚Gegenkulturen‘ und Forderungen nach Wandel der Einrichtung und geplantem Schulwechsel bis hin zu Akzeptanz.

Einige wenige Schulen schaffen es jedoch, so die Studie, durch außerordentliche und ungleich größere Anstrengungen (als in den Schulen der gesicherteren Mitte etwa) von Pädagogen, SchulleiterInnen, SchülerInnen und nicht zuletzt der Elternschaft, ‚geschützte‘ Inseln der Bildung und Sicherheit zu bilden (siehe z. B. die Technischulen in der eigenen empirischen Exploration ‚Digitaler Ungleichheiten‘).

#### *3.4.4.4.2 Das Feld der Mittel- und Sekundarschulbildung: Vertikale Schließungsprozesse und ungleiche horizontale Differenzierung*

Die vertikalen Ungleichheiten und horizontalen Differenzierungen, die das Feld der Mittel- und Sekundarschulen in Argentinien bzw. des Untersuchungsraumes Stadt und Provinz Buenos Aires bereits vor den Reformen Menems strukturierten, haben sich –so eine der zentralen Beobachtungen der Untersuchung Kesslers- im Zuge der 90er Jahre strukturell vertikal konsolidiert und auf horizontaler Ebene nur für einige soziale Lagen weiter aufgefächert (Kessler 2002:108-109).

Die charakteristischen Wahrnehmungsmuster und Erlebniswelten der befragten Akteure spiegeln diese Tendenzen und offenbaren eine weitgehende Akzeptanz und „Naturalisierung (ebd.:108)“ der zunehmenden vertikalen Verfestigung: „Jeder schien recht genau den ihm zugewiesenen Platz innerhalb dieser Hierarchie zu kennen und die künftigen Möglichkeiten, die dieser mit sich bringt (ebd.: 108)“.

In den oberen sozialen Sphären haben institutionell in den 1990er Jahren Privatisierung und mithin horizontale Auffächerung auf allen Bildungsstufen stattgefunden. Neben den wenigen öffentlichen Eliteschulen der Hauptstadt (v. a. die ‚Colegios Nacionales‘), welche die Klassenmilieus privilegierter Lagen der Region Buenos Aires traditionell bis heute dominieren, steht diesen Gruppen zudem heute eine Bandbreite an privaten Einrichtungen zur Verfügung, welche die unterschiedlichen sozio-kulturellen Dispositionen und ökonomischen Möglichkeiten der oberen Lagen ‚bedienen‘ und die Möglichkeit einer pädagogisch und sozial ‚geschützten‘ bzw. kontrollierten Sozialisierung bieten.

Das Angebot privater Schulen in den oberen Lagen oszilliert von traditionell kirchlich geführten Jungen- und Mädchenschulen mit starker Disziplinierung (Kessler 2002 : 31) am konservativen Pol bis hin zu technologisch-managementorientierten Einrichtungen mit intensiven Beziehungen zur Privatwirtschaft, Praktikums- und Austauschprogrammen mit Eliteschulen in den USA bis hin zu alternativen Pädagogikansätzen nach Vorbild der Waldorf oder Summerhill Schulen am progressiveren Pol der gesellschaftlich privilegierten Gruppen.

Für diese Lagen haben demnach auf der horizontalen Achse die intensivsten Ausdifferenzierungsprozesse hinsichtlich des curricularen und extracurricularen pädagogischen Angebotes stattgefunden (Kessler 2002 : 109).

Die Studie (ähnlich wie die eigene empirische Exploration) fand in diesen Einrichtungen überaus vorteilhafte objektive infrastrukturelle Bedingungen: so verfügten die Schulen der oberen Lagen bspw. über ein dichtes und intensiv frequentiertes Netz an pädagogischen ‚TutorInnen‘, die SchülerInnen unterrichtsunabhängige intensive psychosoziale und lernmethodische Unterstützung liefern.

In den Einrichtungen der unteren Lagen hingegen waren diese kaum vorhanden. In der sozialen ‚Mitte‘ stehen sie eher, aber immer noch unzureichend und diskontinuierlich zur Verfügung, da Kosteneinsparungen der Einrichtungen am ehesten an der zusätzlichen Betreuungsleistung ansetzten (Kessler 2002 : 51).

In den mittleren Mittellagen ist die ‚Auswahl‘ und soziale Differenzierung der Bildungsstätten entlang der Modernisierungsachse relativ begrenzt geblieben, da sich diese Milieus nach wie vor aus ideellen, aber nicht zuletzt auch aus ökonomischen Gründen vorwiegend auf weitgehend ähnliche öffentliche Einrichtungen stützen (müssen).

Die eigene empirische Exploration zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘ weist darauf hin, dass die internen Differenzierungen der Schulen der urbanen ‚Mitte‘ zum einen entlang der historischen Achse (institutionelle Traditionslinie und entsprechendes Renommee der Einrichtung) und zum anderen entlang der ‚gewählten‘ inhaltlichen Schwerpunkte der Polymodalstufe (Wirtschaft und Unternehmensführung, Design, Geisteswissenschaften, Technik, etc.) verlaufen.

Insgesamt zeigte sich, dass die öffentlichen Einrichtungen der ‚Mitte‘ durch die SchülerInnen selbst (noch) als homogener erlebt und / oder dargestellt werden als dies bei SchülerInnen der ‚oberen‘ oder ‚unteren‘ (Mittel) lagen der Fall war.

In den unteren mittleren, und mithin stärker prekarisierten Lagen der Provinz ist das pädagogische Angebot weiter aufgefächert als in der urbanen ‚mittleren‘ Mitte: Es existiert hier ein größeres privates Angebot und positivere Haltungen der SchülerInnen gegenüber den privaten Institutionen als in den mittleren gesicherteren Lagen der Kernstadt (ebd.: 94).

Um am privaten Angebot in der Hoffnung auf bessere Bildung und Lebenschancen für den Nachwuchs teilhaben zu können, und sich von den ‚schlechten‘ und ‚gefährlichen‘ öffentlichen Schulen der unmittelbaren Nachbarschaft abzusetzen, verausgaben sich diese Familien finanziell zumeist in der vagen Hoffnung, die Qualität der Bildung verbessere sich der Höhe der Studiengebühren entsprechend (Kessler 2001: 95, siehe auch eigene empirische Fälle).

Die Studie Kesslers weist jedoch darauf hin, dass die sozialen und institutionellen Strukturen der privaten Einrichtungen der unteren Lagen sich infrastrukturell und pädagogisch jedoch nur unwesentlich von den öffentlichen in den untersuchten Dimensionen der Studie unterscheiden (ebd.:95).



Die Untersuchung des Soziologenteams um Kessler dokumentiert zudem, dass die soziale Kategorisierung der Schulen durch die Milieus der unteren mittleren Lagen vorrangig entlang der Dichotomie ‚privat‘ vs. ‚öffentlich‘ verläuft und oftmals mit ‚Anstand‘ vs. ‚Chaos‘ assoziiert wird (wobei die privaten sich selbst als ‚anständig‘, ‚ordentlich‘ positionieren konnten).

Dementsprechend beklagten auch diese befragten SchülerInnen der unteren Mitte in Kesslers Untersuchung, dass die Schule ‚es zu leicht mache‘, versetzt zu werden, Hausarbeiten zu bestehen, etc., das Gelernte sei oberflächlich, man fühle sich nicht auf die Anforderungen der Universität vorbereitet und es mangle an Sanktionen für jene, die unregelmäßig erscheinen und trotzdem versetzt würden (Kessler 2002:55-57).

In den Volksmilieus der Provinz Buenos Aires zeigt sich das pädagogische Angebot am wenigsten aufgefächert; die Problematik privater vs. öffentlicher Bildung wurde von Lehrkräften und SchülerInnen im Vergleich zur unteren Mitte kaum behandelt. Es herrschte vielmehr Thematisierung und ein ausgeprägtes „Bewusstsein um den peripheren Charakter und den Mangel an Mitteln“ der eigenen Institution vor, der sich „in vielen Fällen durch das Stigma eines gefährlichen oder unerwünschten Colegios, an die nur Lehrer geschickt werden, die keine andere Wahl hätten, verstärkte (ebd.: 108)“.

Die regionale Nähe der öffentlichen Schulen bestimmt in diesen sozialen Lagen die ‚Wahl‘ der Familien. Ähnlich wie für die Familien war es auch für die Lehrkräfte zumeist die Nähe der Schulen und ihre strukturell bedingte größere ‚Offenheit‘ für PädagogInnen mit geringerer Qualifikation sowie die Möglichkeit von ‚Teilzeitanrangements‘ bzw. Mehrfachstellen an verschiedenen Institutionen. Dies erkläre, so die Studie, u. a. die häufigen Unterrichtsausfälle und die Überarbeitung der Lehrkräfte, die diese Einrichtungen charakterisiere.

Die eigenen empirischen Untersuchungen zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘ weisen darüber hinaus darauf hin, dass die geisteswissenschaftliche Orientierung von den Schülern und Eltern unterer Lagen als ‚einfacher‘ und besser bewältigbar wahrgenommen wird als die bspw. technischen oder wirtschaftlichen Schwerpunkte.

#### 3.4.4.4.3 Die Beziehung der sozialen Klassen zu den schulischen Institutionen

Während SchülerInnen in den oberen mittleren und obersten Lagen ihre Beziehung zur Institution, ihren Normen und Regeln und zur Lehrerschaft als problemlos, angenehm und passend (Kessler 2002: 31) beschreiben und auf ein diversifiziertes, breites pädagogisches Angebot privater Einrichtungen zurückgreifen können, verteidigten die SchülerInnen der urbanen mittleren Mitte das öffentliche Bildungsideal zwar vehement, beklagten aber gleichzeitig, mit einem ‚unkoordinierten‘ und ‚unzufriedenstellenden‘ öffentlichen System nach Exodus der oberen Mitte zurückgelassen worden zu sein (ebd.: 43).

Konstruktive Kritik und Anerkennung der Bemühungen der DirektorInnen und Lehrerschaft durch die SchülerInnen der Mitte mischte sich mit starker Desillusionierung und Feindseligkeit gegenüber den ‚Gewinnern‘ der oberen Lagen, die von der Bildung ‚zweiter Wahl‘ durch private Einrichtungen zunehmend Abstand genommen hätten (Kessler 2002 : 42)<sup>210</sup>.

Die Kritik an der Schule und am Bildungssystem war in diesem Milieu (s. a. Tiramonti 2004 und eigene empirische Erhebungen) am ausgeprägtesten und die PädagogInnen beklagten eher zu starke als zu schwache elterliche ‚Einmischung‘ in ihre Arbeit und in institutionelle Strukturen (ebd. :53). Das Gegenteil war in den oberen und unteren Lagen der Fall.

Während in den oberen Lagen die wahrgenommene ‚Gestaltungsfreiheit‘, ‚Ausdrucksfreiheit‘ und Mitsprache in Unterricht und Schülervertretungen betont wurden (ebd. :31f), die schulisch vermittelte Kompetenz- und Wissensaneignung aber durchaus begrenzte Legitimität genoss (man wertschätzte Bildung als sinnvolles Kapital, erkannte jedoch deutlich die begrenzte Wirkkraft zur Verhinderung des sozialen Abstiegs und die Notwendigkeit, sich über weitere sozial wertvolle Kapitalien die Zukunft zu sichern), wurde der Wert der schulisch vermittelten Bildung von Schülerinnen der mittleren und der unteren Mitte in der Studie Kesslers weit deutlicher hinterfragt.

In diesen Milieus wurde verstärkt Druck auf die Institutionen ausgeübt, schulische Normen konsequenter einzuhalten und die Bildungsinhalte auf künftige Studien- und Arbeitsanforderungen der SchülerInnen unmittelbar anzupassen. Diese eher utilitaristischen und leistungs- und konkurrenzbetonten Bildungsdispositionen (ebd.: 110) und die entsprechenden Erwartungshaltungen, die in der ‚Mitte‘ am deutlichsten hervortraten, sollen die eigene, als bedroht wahrgenommene berufliche Zukunft in Argentinien über inhaltlich fundiertes Wissen und Können sichern. Für diese Milieus habe sich ein „rein intellektuelles, nicht instrumentales Interesse an Bildung in ein Charakteristikum –oder besser gesagt in einen ‚Luxus‘- der akkommodierten sozialen Lagen verwandelt (ebd. :47)“.

---

<sup>210</sup> *Die wachsende soziale Segregation des Feldes Bildung findet nicht zuletzt Ausdruck in einer starken Veränderung der sozio-regionalen urbanen und ländlichen Strukturen. Die Soziologin Maristella Svampa beschreibt in ihren Explorationen der ‘Neuen privaten Urbanisationen (2002)’ und ‘Jener, die gewonnen haben (2001)’ die Folgen der massiven Migration in bewachte und umzäunte ‘private barrios’ in Provinz und Stadtrand von Buenos Aires. Der “Exodus” der gehobenen und mittleren gehobenen Milieus habe bereits solche Ausmaße erreicht, dass jene Schulen, die traditionell den Nachwuchs der alten und neuen Eliten in den zentralen Stadtteilen von Buenos Aires unterrichteten, bis zu einem Fünftel ihrer Schülerschaft eingebüßt hätten (2002: 85).*

In den unteren und unteren mittleren Lagen, die typischerweise die öffentlichen Schulen der südwestlichen Provinz besuchten, herrschte bei den SchülerInnen wie auch bei den meisten Lehrkräften der Eindruck von nur mühsam zu beherrschendem „generalisiertem Chaos (ebd. :109)“ vor.

Die Wahrnehmung der Institutionen dieser Region durch LehrerInnen und SchülerInnen aus unteren sozialen Lagen in Kesslers Untersuchung war in der Regel von einer Dichotomisierung zwischen ‚guten‘ (d. h. sicheren, weniger stark von Gewalt und Drogen geprägten, ‚anständigen‘, hoch disziplinierten, sauberen) und ‚desaströsen‘ Schulen charakterisiert (2002 : 109).

In den Berichten von SchülerInnen dieser Milieus waren Erfahrungen von Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer Gewalt (physische Gewalt, Raub, Drogendelikte, etc.) vorherrschend und hatten zu einer ‚Vernatürlichung‘ von Gewalt und Bedrohung als alltägliche Bedingungen dieser SchülerInnen geführt (ebd.:105).

Die SchülerInnen öffentlicher Einrichtungen der unteren Mitte äußerten unumwundenen Anspruch für private Bildung und die Überzeugung, dass diese Schulen wesentlich besser als die eigene, öffentliche seien. Die hier – im Unterschied zur gesicherteren Mitte der Hauptstadt- typischerweise als durchlässig und zu gering angesehenen Lernanforderungen der eigenen Schule wurden von diesen SchülerInnen nicht kritisiert.

In den unterprivilegiertesten Lagen wurde der hier implizit gültige Bildungspakt : ‚Teilhabe gegen geringere Anforderungen und geringere Förderung bzw. Bildungsqualität‘ von SchülerInnen und Lehrkräften ambivalent, letztendlich aber eher positiv gewertet. Zum einen herrschte ausgeprägtes Bewusstsein für die relativ geringe Qualität der vermittelten Bildung bei den SchülerInnen vor, andererseits Erleichterung, da man glaubte, den ‚eigentlichen‘ Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

Die Lehrkräfte gaben sich hier angesichts der Situation desillusioniert und überzeugt, dass ihre Schüler nur so eine Chance auf den ersehnten Abschluss hätten . Damit stuften die Pädagogen ihre Wirksamkeit als recht gering ein, im Gegensatz zu den Angehörigen ‚privater‘ Eliteschulen.

Die geäußerte Unzufriedenheit der Schüler in den untersten sozialen Lagen mit der Schule wurde im Gegensatz zur ‚kritischen Mitte‘ kaum an konkreten schulischen Inhalten, Prozessen oder am Verhalten bestimmter Akteure festgemacht, es wurden keine Änderungsvorschläge vorgebracht (s. auch Fälle der eigenen Untersuchung).

Kessler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in den unteren mittleren und untersten Lagen die geringe Reichweite der Kritik seitens der SchülerInnen u. a. durch das Bewusstsein und den Stolz gemindert wurde, dass man letztlich formal an einer Bildungsstufe teilnahm, von der die Elterngeneration noch ausgeschlossen war (ebd.:108). Allein die Teilhabe an Phasen der Sekundarstufenbildung erschien SchülerInnen dieses Milieus bereits als eine „Form des sozialen Aufstiegs (ebd. :96)“.

Ähnlich war in den unteren und unteren mittleren Lagen das Verhältnis zu den Lehrkräften strukturiert: Die LehrerInnen wurden als sozialhierarchisch übergeordnete Gruppe wahrgenommen und kaum konkret und situationsspezifisch bewertet.

Je nach Institutionstypen innerhalb der Provinz und vorherrschenden sozialen Profilen (von unterprivilegiertesten Milieus bis zur unteren, prekarierten Mitte der Provinz) folgte man in den unteren mittleren Lagen entweder den Anweisungen, Anforderungen und Urteilen der Pädagogen relativ anstandslos (Selbstbeschreibung: ‚anständige‘, ‚sichere‘ Schule) oder man versuchte -insbesondere in den unterprivilegiertesten Lagen- eine jugendliche ‚Gegenkultur‘ zur Institution zu bilden.

SchülerInnen nahmen in Einrichtungen des letztgenannten Typs das Interesse der Lehrkräfte an ihrer Tätigkeit und der Schule als materialistisch und weitgehend desinteressiert wahr und betonten, dass das Lehrergehalt – konträr zur Verdienstreue der Pädagogen dieser Einrichtungen im Vergleich zu jenen privater- recht hoch und einfach zu erlangen sei (‚están solamente por toda la guita que ganan‘) (Kessler 2002 :110).

Als bezeichnend für die Schulen der unteren Lagen und der unteren Mitte macht die Studie die starke Variation des pädagogischen Stils aus, die von den persönlichen Bildungsidealen der SchuldirektorInnen abhängt. Die Studie fand in diesen Schulen stärker als in allen anderen autoritäre Haltungen und Praktiken seitens der Lehrkräfte und LeiterInnen vor, die diese in der Überzeugung anwandten, nur so das alltägliche ‚Chaos‘ bändigen zu können (Kessler 2002 :64, s. Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration).

Das Forscherteam Kessler machte in den Äußerungen der SchülerInnen und Lehrkräfte an Schulen der unterprivilegiertesten Zonen der Provinz eine deutlich nachgeordnete Relevanz der Funktion ‚Wissenserwerb‘ durch Schule bei den SchülerInnen aus. Vielmehr standen soziale Aspekte (‚Freundschaften bilden‘, einen Partner finden) und hedonistische Momente (‚eine gute Zeit haben‘) bei den Interviewten im Vordergrund (Kessler 2002 :15, s. auch Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration).

Der Sinn der Sekundarstufe für das eigene Leben und die persönliche Zukunft konnte von den SchülerInnen hier häufig nicht benannt werden (2002 :67). Lediglich der erhoffte Erhalt des Titels für die erleichterte Arbeitssuche und weniger die mit einem Abschluss verbundenen Kompetenzen legitimierten den Schulbesuch (2002 :73, s. Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration).

Wurde ein Studium in der Zukunftsplanung erwähnt, so handelte es sich meist um kurze und nicht universitäre Studiengänge wie z. B. der ‚Magisterio‘ (Lehramtsstudium), da hiermit die Chancen auf einen Arbeitsplatz erhöht seien und studienbegleitende Erwerbsarbeit möglich sei (Kessler 2002 :67; Kisilevsky/Vilela 2002 und eigene empirische Exploration).

#### 3.4.4.4.4 Die sozio-institutionelle Strukturierung des Lehrerberufes

Die Studie Kesslers und die eigenen Untersuchungen im Rahmen ‚Digitaler Ungleichheiten‘ verdeutlichen mithin, dass sich sozialer und qualifikatorischer Hintergrund der Lehrkräfte mit den institutionellen Segmentierungsprozessen weitgehend deckt und diese sich in drei sozialhierarchisch getrennten und relativ geschlossenen Sphären lokalisieren lassen.

Die Studie Kesslers fand –ähnlich wie die eigenen empirischen Erhebungen- in Institutionen, die von oberen und oberen mittleren Lagen frequentiert wurden, deutlich höher qualifiziertes pädagogisches Personal vor <sup>211</sup>.

Es herrscht hier zudem weniger personelle Fluktuation vor, u. a. da den PädagogInnen Vollzeitbeschäftigungen und ausreichende Verdienste geboten werden und diese durch das Prestige und Gestaltungsmöglichkeiten persönlich stärker an die Einrichtungen gebunden sind als in den unterprivilegierten Schulen (Kessler 2002:111).

Die Untersuchung Kesslers fand sozial relativ geschlossene Rekrutierungseffekte vor; es fand keine Abwanderung dieser LehrerInnen an öffentliche Schulen (der Mitte) oder gar an Einrichtungen unterer sozialer Lagen und Barrios statt- dies war umgekehrt ebenso wenig der Fall.

Zwar fand die Studie auch starke Bindung und langjährige Zugehörigkeit der Lehrkräfte der urbanen Mitte an ‚ihren‘ Institutionen vor (wenngleich eher aus ideellen Gründen und weniger aus ökonomischen), in den unteren mittleren und insbesondere in den unterprivilegiertesten Lagen hingegen pendelten die Lehrkräfte wesentlich stärker innerhalb der Woche bzw. eines Tages zwischen verschiedenen Einrichtungen mit räumlicher Entfernung, da ihnen oftmals keine Vollzeitstellung an einer bzw. zwei Schulen angeboten wurde (Kessler 2002 :104).

Ähnlich wie die SchülerInnen der Mitte, nehmen auch ihre LehrerInnen am vehementesten den Leistungs- und Prestigeverfall des Modells der öffentlichen ‚republikanischen Schule‘ wahr und beklagen diesen.

In den Institutionen der strukturschwachen Provinz hingegen, welche v. a. die unterprivilegierten Milieus zu integrieren suchen, wird seitens der Lehrerschaft hingegen kaum ein ‚Verfall‘ oder ein wesentlicher Wandel der Bildungsqualität wahrgenommen.

Hier herrschte bereits in den Vorgängerschulen (d. h. in den Primar- und Mittelschulen, die im Zuge der Reformen für die Sekundarstufe umgerüstet bzw. erweitert wurden) strukturelle ‚Desorganisation‘ vor, die lediglich durch die Reformen und die soziale Krise der neunziger Jahre akzentuiert wurde (ebd. :112).

---

<sup>211</sup> Dies scheint den Erhebungsergebnissen von Oiberman et al (2004) zunächst einmal zu widersprechen, wird aber verständlich durch die ‚feinen‘ Unterschiede der formalen Grundqualifikation der Pädagogen und ihrem Verbleib an sozial unterschiedlich strukturierten Institutionen (z. B. welches Institut wurde für die Lehramtsausbildung besucht und welches soziale und symbolische Kapital ist hiermit verbunden). Zudem bezieht die Studie Kesslers (2002) private Schulen ein.

Hier erscheinen den Akteuren demnach die Bildungsbedingungen ‚vernünftlicher‘ als jenen der Mitte; die Einrichtungen werden selbstverständlich als ‚soziale Bewahrungsanstalten‘ verstanden (‚Escuelas de contención social‘) (ebd.:112).

#### 3.4.4.4.5 *Zukunftserwartungen und Handlungsstrategien sozialer Klassenmilieus und Institutionen*

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen ‚Familie, Bildungsinstitutionen und Reproduktion sozialer Ungleichheit‘ verweist die Studie der Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO 2002a,b) zur ‚Neuen Konfiguration der Bildungsdiskrimination‘ im Sekundarstufenbereich für den Zeitraum 2000-2003 auf weitere relevante Aspekte.

Für die Untersuchung wurden an öffentlichen und privaten Sekundarstufen in Stadt und Provinz Buenos Aires – ähnlich wie in der Untersuchung Kesslers- SchulleiterInnen, PädagogInnen und SchülerInnen, aber hier auch ihre Eltern u. a. gebeten, ein Bild ihrer persönlich erwarteten (im Falle der SchülerInnen) bzw. der erwartbaren Zukunft für ihre Kinder bzw. SchülerInnen zu entwerfen. Die Übung forderte die Befragten mithin auf, ihre Wahrnehmungen der Vergangenheit mit denen der Aktualität zu verknüpfen und eine Strukturierung der Zukunft und des persönlich Erwartbaren in ihr zu entwickeln.

Die Zukunftsprojektionen der Eltern aus sozio-ökonomisch und kulturell unterprivilegierten Lagen (un- und angelernte Arbeiter, einfache Angestellte) zeigen die weitreichenden Desillusionierungen hinsichtlich der Bildungs- und Mobilitätschancen in Argentinien, die in dieser Gruppe stattgefunden haben (s.a. Kessler Studie 2002: 12). Für diese Eltern haben die für sie als erreichbar erachteten Bildungstitel in Argentinien deutlich Anerkennung und Wert eingebüßt als Mittel sozialer Mobilität und Sicherung.

Die Erwartung von minimaler sozialer Inklusion und von Verhinderung weiteren sozialen Abstiegs für die Nachfolgegeneration hat bei diesen Eltern weitgehend jene von sozialem Aufstieg der frühen 90er Jahre weitgehend abgelöst (FLACSO 2002a: 9-10).

Für sie sind Zukunftsprojektionen für ihre Kinder mit dem „Wunsch verbunden, Minimalansprüchen zu genügen, (..) eine Familie mit wenigen Kindern und Arbeit zu haben und nicht zwischen der Zahlung der Miete und Nahrung entscheiden zu müssen (...).“ Für nahezu alle interviewten Eltern der unteren sozialen Lagen war die Zukunft ihrer Kinder nach der Schule unzweifelhaft verbunden mit unmittelbarer Arbeitsaufnahme als Arbeiter bzw. Angestellter einer „Fabrik, in einem Krankenhaus oder allenfalls als Sekretärin oder Polizist Beschäftigung zu finden oder ein kleineres Bekleidungsgeschäft oder einen Kiosk zu führen (FLACSO 2002b :47).

Die pädagogischen Erwartungen, die an die Sekundarstufe seitens der Eltern gestellt werden, spiegeln die sozialen Erfahrungs- und Chancengefälle Argentiniens in deutlicher Weise. Während den Eltern gehobener und gesicherter mittlerer Lagen die Vermittlung einer Lernmethodologie am relevantesten erschien, die dem Nachwuchs die Fortführung weiterführender, universitärer Studien ermöglichen soll, erwähnte die Eltern unterer Lagen die Möglichkeit eines Studiums erst gar nicht. Von ihnen wurde die Erlangung eines Abschlusses, welcher der unmittelbaren Arbeitsaufnahme dient, als zentraler Wert und Nutzen des Sekundarstufenbesuchs für ihre Kinder bezeichnet (FLACSO 2002a: 10).

Ähnliche Determiniertheit wie ihre Kinder bezüglich universitärer Studien zeigten Eltern gehobener Lagen bezüglich der erfolgreichen Besetzung von Stellen in „großen Unternehmen, internationalen Organisationen“ oder der Ausübung akademischer “freier Berufe“ durch ihre Kinder (FLACSO 2002a :20).

Durchgängig war hingegen die Gewissheit von Eltern aus unteren Lagen, dass ihre Kinder in der Zukunft einem ‚Überlebenskampf‘ entgegensehen würden. Viele dieser Eltern artikulierten zudem Schwierigkeiten, sich die Zukunft ihrer Kinder überhaupt vorstellen zu können (ebd. :20).

Die sozialen Unterschiede kommen auch in den Erwartungshaltungen ihrer Kinder bzw. der SchülerInnen zum Ausdruck: “ Während sich [Söhne und Töchter] oberer Lagen darauf vorbereiteten, ‘jemand Wichtiges zu sein’, handelte es sich für den Nachwuchs aus benachteiligten Lagen vielmehr darum ‘eine würdevolle Arbeit’ zu erhalten [i. O.: ‘tener un trabajo digno’] (FLACSO 2002a :9)“. Reisen und Auslandsaufenthalte in der Zukunft spielten ausschließlich in den Erzählungen der gehobenen und der relativ gesicherten Teile der mittleren Lagen eine Rolle während ‘Arbeit jeglicher Art’ zu finden durchgehend von SchülerInnen unterer Lagen als zentrales Zukunftsprojekt genannt wurde (s.a. eigene empirische Fälle).

Die Untersuchungen zu den Vorbedingungen für den Zugang zu höherer Bildung von Kisilevsky und Vileda im Auftrag des IPE-UNESCO (2002) <sup>212</sup>, bestätigen zwar auch wie die FLACSO Studie den relativ engen Zusammenhang zwischen familiärem kulturellen und ökonomischem Hintergrund, weisen allerdings unter Verweis auf die quantitativen Daten zu recht stärker auf die bemerkenswert große (Teil)gruppe argentinischer Jugendlicher aus unterprivilegierten Kontexten hin, die engagierte Zukunftspläne und Umsetzungsbemühungen zeigen.

Die Analyse von Kisilevsky und Vileda dokumentiert, dass immerhin durchschnittlich rund 48 % aller argentinischen Jugendlichen die sich im letzten Sekundarstufenjahr befanden und deren Väter lediglich eine abgebrochene oder abgeschlossene Grundbildung (also höchstens sieben Jahre Schulbildung) besaßen, ein uni-

---

<sup>212</sup> Kisilevsky und Vileda 2002 (:17); Untersuchung auf Basis der Erhebungen des nationalen statistischen Institutes INDEC und Analyse des statistischen Datenmaterials der Universitäten.

versitäres Studium nach Schulabschluss beginnen wollten. (Diese Gruppen waren es im Übrigen auch, die am stärksten an einem ‚kurzen Studiengang‘ an einer nicht universitären Einrichtung Interesse zeigten<sup>213</sup>).

Im vertikalen sozialen Vergleich freilich sind es die Nachkommen aus bildungsnahen Haushalten, die mit Selbstverständlichkeit eine Universitätskarriere (und höchst selten eine nicht universitäre) anstreben: Rund 83 % der SchülerInnen, deren Väter ein begonnenes oder abgeschlossenes Studium besaßen, planten selbst ein Studium. Im Gegensatz zur erstgenannten Gruppe gab fast keiner dieser Jugendlichen aus privilegiertem Kontext an, im Anschluss an die Sekundarstufe ohne Studium direkt Erwerbsarbeit aufnehmen zu wollen oder nicht zu wissen, was sie nach dem Studium tun möchten. Es herrschte hier eine ausgeprägte Determination der Zukunftspläne und universitäre Studien in den Zukunftsplänen vor (Kisilevsky/Veleda 2002:36).

Die von Tiramonti et al (FLACSO 2002b) interviewte Lehrerschaft zeigte ähnlich sozial segmentierte Erwartungen und Projektionen wie ihre SchülerInnen und deren Eltern.

Sowohl LehrerInnen, die an den unterprivilegiertesten Einrichtungen arbeiteten als auch jene, die in privaten und öffentlichen ‚Eliteschulen‘ tätig waren, beschrieben die künftigen Lebenswege ihrer Schülerschaft übereinstimmend als weitgehend ‚vorgezeichnet‘ und durch schulische Bildung nur unwesentlich negativ bzw. positiv beeinflussbar (FLACSO 2002b :43) [i.O. ‚vida trazada‘].

DozentInnen, die den sozial privilegierten Pol in GBA unterrichteten, sahen für die SchülerInnen mit großer Gewissheit ein Leben voraus, ‚das von Erfolg, einem regen Sozialleben und materiellem Reichtum‘ gekennzeichnet sein würde, während PädagogInnen am unteren Pol der Sozialstruktur die Zukunft ihrer Schützlinge ebenso unzweifelhaft mit ‚Beschränkung, der Begegnung mit sozialen Vorurteilen, die nicht überwunden werden können, einem harten Leben und dem Fehlen eines ‚Lebensprojektes‘ verbanden (FLACSO 2002b :43)“.

In den Zukunftsentwürfen von LehrerInnen, die die soziale ‚Mitte‘ in Stadt und Land Buenos Aires unterrichteten, tauchten typischerweise grundsätzliche Zweifel an künftigen beruflichen und ökonomischen Möglichkeiten auf. Trotz oder wegen der jüngsten Krisenerfahrungen des Landes wurden von diesen Pädagoginnen individualistisch geprägte Ideen vertreten, dass die Zukunft entscheidend vom persönlichen Engagement und geschickten Strategien der SchülerInnen selbst abhängen (ebd. :43).

Sandra Ziegler, Mitglied des FLACSO Forschungsteams stellt hierzu fest: “(...) Die Zukunftsentwürfe der LehrerInnen enthüllen ihre Haltung gegenüber den SchülerInnen und die ungleichen Möglichkeiten, die sie ihnen bereitstellen (...)“ und entfalten sich zudem in einem Szenario „schwacher staatlicher Regulierung (Ziegler 2004 :16)“.

---

<sup>213</sup> *Basis: Schülerfragebogen des Bildungsministeriums im Rahmen Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación aus dem Jahr 2000. Es liegen die Antworten von etwa 300.000 SekundarstufenschülerInnen (3. Jahr) vor (Kisilevsky/Veleda 2002: 29)*



#### 3.4.4.4.6 Die ‚Wahl‘ der Bildungseinrichtung

Die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Institution war für die interviewten Eltern mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen stark geprägt durch Prinzipien der Notwendigkeit: Räumliche Nähe, kostengeringe öffentliche Bildung und in den zeitlich stark belasteten Familienalltag integrierbare Schulzeiten sowie als bewältigbar empfundene schulische Anforderungen standen im Vordergrund für ihre ‚Wahl‘.

Für Familien relativ gehobener mittlerer und oberer Lagen standen neben inhaltlich-methodologischen Aspekten die sozialen und symbolischen Wertigkeiten der Institutionen im Vordergrund der Entscheidung. „Empfehlungen, Prestige und Schulfreunde (Tiramonti 2002a:7)“ geben nach Aussagen der Eltern den Ausschlag und sollen dem Erhalt von Freundschaften (sozialem Kapital) und der Ausbildung angemessener Lernmethoden und Verhaltensstile (kulturelles Kapital) dienen.

Dabei betonten ausschließlich die Eltern der gehobenen Lagen, dass sie die Einrichtungen schätzten wegen des Erhaltes und Ausbaus „sozialer Beziehungen, akademischer Ausbildung, der Beherrschung von Fremdsprachen und internationaler Verbindungen (Ziegler 2004:8)“.

Die Aussagen verdeutlichen, dass in den oberen Rängen der bonarensen Gesellschaft und mithin in den verbundenen Einrichtungen, soziale Schließungsprozesse zugenommen haben, um das inhärente Risiko, das dem Bildungsprozess und der sozialen Reproduktion innewohnt, über eine stark kontrollierte und institutionalisierte Sozialisierung ihres Nachwuchses weitgehend zu minimieren (Tiramonti 2002 a,b; Ziegler 2004; Kessler 2002; Svampa 2001).

### 3.4.5 Das Panorama tertiärer Bildungsungleichheiten in Argentinien: Synopse empirischer Befunde von Menem bis zur Aktualität

Die tertiären Zweige der universitären und der nicht universitären höheren Bildung wuchsen in Argentinien auch in den 1990er Jahren weiter an, -wenngleich auch das Wachstum im Vergleich zu den 80er Jahren insgesamt geringer ausfällt. Innerhalb der höheren Bildung ist es der private Sektor und hier vor allem der nicht-universitäre Zweig, der das größte Wachstum (ca. 34%) zwischen 1995-1999 erfährt (Sverdlick et al 2005:23).

Die Zahl der privaten Universitäten verdoppelt sich in der Regierungszeit des neoliberalen Peronisten Menem, während die öffentlichen Universitäten um rund 16 % expandieren<sup>214</sup>. Die Matrikula bzw. die Bildungsbeteiligung wächst allerdings nicht proportional an; der Wachstumsprozess führt eher zu Diversifizierung und qualitativer Transformation des Angebots (Sverdlick et al 2005:23).

Der Trend zur Privatisierung wird nicht zuletzt, wie zuvor skizziert, durch die rechtlichen Deregulierungen der Regierung Menem getragen: Über die Hälfte der heutigen akademischen Einrichtungen in Argentinien wurden in dieser Dekade gegründet. Die Einrichtungen erhalten seit den Reformen des Hochschulwesens 1995 staatlicherseits recht großzügige finanzielle Unterstützungsleistungen. Darunter befinden sich auch viele der nicht-universitären Studieninstitute, die heute mit rund 1.700 Einrichtungen<sup>215</sup> zahlenmäßig die Universitäten dominieren und zudem geografisch im Landesinneren breiter und gleichmäßiger gestreut und damit für breitere Bevölkerungsschichten erreichbar sind als die rund 90 Universitäten, die sich hauptsächlich in Stadt und Provinz von Buenos Aires und im umgebenden ‚Litoral‘ konzentrieren.

Die Förderung der Diversifizierung kann im Rahmen der neoliberalen Agenda der Regierung eher als Versuch verstanden werden, gesellschaftskritische Stimmen institutionell zu zerstreuen und besser politisch kontrollieren zu können, als etwa für die Erhöhung der Bildungsbeteiligung zu sorgen<sup>216</sup>.

---

<sup>214</sup> 20 der insgesamt 41 privaten Universitäten öffneten in der Regierungszeit Menems ihre Pforten, u. a. Univ. Palermo, Univ. Austral, Univ. San Andrés, Univ. T. di Tella. Im Feld der öffentlichen Einrichtungen gründen sich u.a. die Univ. de Quilmes, Univ. de Tres de Febrero, Univ. General Sarmiento, Univ. General San Martín, Univ. de Lanús. Die neuen privaten und öffentlichen Einrichtungen befinden sich fast ausnahmslos im Großraum Buenos Aires und tragen zur bestehenden regionalen Konzentration der universitären Bildung in Argentinien bei (Sverdlick et al 2005 :23).

<sup>215</sup> Zwischen 1970 und 1996 verzehnfachte sich die Zahl der nicht-universitären StudentInnen, während sie sich an Universitäten vervierfachte (Delfino 2002 :4)

<sup>216</sup> Der Schwerpunkt der Reformmaßnahmen der Regierung Menem im Rahmen des Hochschulgesetzes von 1995 (Ley de Educación Superior Nr. 24.521) zielte auf ökonomistische ‚Effizienz- und Leistungssteigerungen‘, Diversifizierung und ‚Deregulierung‘ ab. Unter anderem wurde das Recht auf Erhebung von Studiengebühren eingeführt, Subvention privater Einrichtungen erhöht, eine staatliche Hochschulevaluierung (CONEAU) und leistungsabhängige Dozentengehälter an öffentlichen Einrichtungen eingeführt sowie die Drittelparität bzw. die studentische Mitsprache im akademischen Senat abgeschafft, ein Herzstück der Hochschulreform von 1918. Die Maßnahmen zielten nicht zuletzt auf die politische Schwächung des Hochschulsektors und seiner regierungskritischen Stimmen ab.

Die tertiäre Bildung verzeichnet in Argentinien im Zeitraum 1990 bis 2000 einen durchschnittlichen relativen Zuwachs von jährlich etwa 6 % (zum Vergleich: in der Phase 1983-1989 waren es etwa 9,42 %) . Das Wachstum der 90er fällt in Argentinien im Vergleich zu Brasilien oder Chile relativ moderat aus. Diese Nachbarstaaten Argentiniens erleben erst in diesem Jahrzehnt die erste massivere Expansion höherer Bildung. Der Anteil der Studierenden in Argentinien, rund 18 % aller in schulischer oder akademischer Ausbildung befindlichen Personen in Argentinien, ist und bleibt mithin insgesamt Spitzenreiter in Lateinamerika (siehe SITEAL o.a. "Los Estudiantes universitarios: Participación en la población escolarizada y perfil social").

Jedoch ist es, entgegen politisch gefärbter Schätzungen<sup>217</sup>, letztlich nur knapp ein Drittel der Alterskohorte zwischen 25 und 29 Jahren (und damit lediglich 12% aller jungen ArgentinierInnen in urbanen Regionen), das im Jahr 2000 über ein abgeschlossenes Studium verfügte (SITEAL o.a. „La Educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad“).

Damit liegt Argentinien in den 1990er Jahren zwar noch unter den Abbrecherraten der späten 1980er Jahre, in denen die Abbruchrate durchschnittlich bei 80% lag (Spitta 2002: 628f). Argentinien liegt, zusammen mit Chile, Bolivien und Mexiko noch immer auf den führenden Rängen der Hochschulabsolventenquoten im latein-amerikanischen Raum; jedoch liegt es weit abgeschlagen unter dem Länderdurchschnitt der OECD Staaten (OECD 2005: 54%) <sup>218</sup>.

Immerhin 66% aller argent. Sekundarschul-AbsolventInnen begannen um die Jahrtausendwende ein Studium. Jedoch gelang es nur rund einem Drittel der Studierenden, zu graduieren.

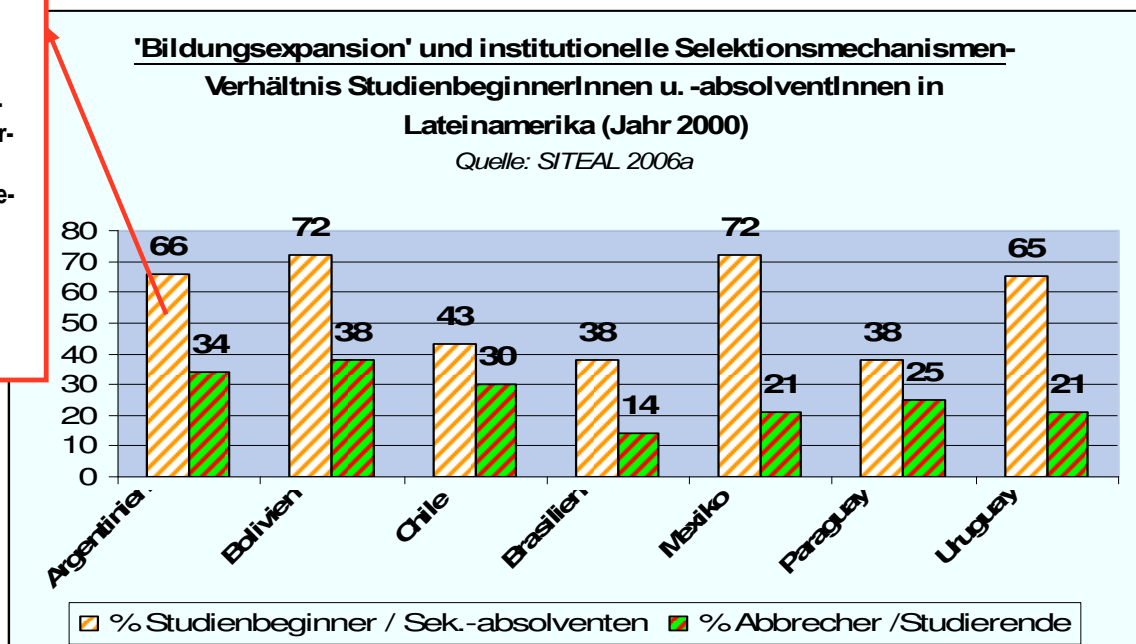


Abb.28: Bildungsexpansion und institutionelle Selektionsmechanismen

<sup>217</sup> Siehe Angaben der Menemischen Bildungsministerin S. Decibe, welche die ‚Bruttorate‘ der Teilhabe an tertiärer Bildung (also inklusive der zahlreichen Abbrecher an Universitäten und anderen Instituten) für 1999 mit 37% beziffert. Die Nettorate dürfte tatsächlich nur rund 16-17% betragen (Siehe SITEAL Statistiken 11.asp)

<sup>218</sup> Zum Vergleich: in den OECD Staaten sind es durchschnittlich 54% aller jungen Erwachsenen, die einen Hochschulabschluss erreichen. In Deutschland liegt die Quote bei nur etwa 35% (OECD Bericht 2005).

Der universitäre und der nicht-universitäre Zweig erfahren in Argentinien in den 1990er Jahren statt massiver quantitativer Veränderungen der Studentenzahlen vielmehr qualitative Transformationen: Das tertiäre Bildungsangebot differenziert sich deutlich aus, und es finden –wie bereits erwähnt- Wanderungen traditionell privilegierter, bildungsstarker sozialer Gruppen von öffentlichen zu privaten universitären Einrichtungen statt (Sverdlick et al 2005).

In öffentlichen Einrichtungen wird die Lehre im Zuge der neoliberalen und konservativen Interessen der Eliten stärker von der Forschung dissoziiert, in privaten Einrichtungen findet Forschung ohnehin kaum statt<sup>219</sup>.

Die neuen privaten Einrichtungen richten sich gezielt an relativ kleine und homogene soziale Zirkel der Hauptstadt mit fest umrissenen Berufswünschen und bieten mithin intensive Kontakte zur Privatwirtschaft und kurze Studiengänge an.

Es bilden sich dabei im privaten Sektor im Wesentlichen zwei institutionelle Typen heraus: Zum einen Eliteeinrichtungen, die sich klar an die zahlungskräftigsten, tonangebenden oberen Lagen am ökonomischen Pol wenden und die etwa studienbegleitende Erwerbstätigkeit –Charakteristikum der Studierenden aus mittleren und unteren Lagen Argentiniens- innerhalb stark verschulter Pläne nicht vorsehen und jene Universitäten, die den mittleren Lagen eine ökonomisch erschwingliche Alternative zur öffentlichen Universität bieten (Tiramonti et al 1995 : 15; Sverdlick et al 2005: 23; Plotkin 2003 : 81).

Die wenigen Bildungspioniere aus den unteren Einkommensrängen und mit geringen familiären Bildungskapitalien, welche die Hürden der vorgelagerten Bildungsstufen gemeistert haben, nehmen im tertiären Bereich vornehmlich an kurzen und berufspraktisch orientierten nicht- universitären Studien teil.

Das soziale Profil der universitären Studentenschaft strukturiert sich hingegen sozial bis Ende der neunziger Jahre insgesamt nur geringfügig um und bleibt dominiert von den sozialen Milieus der oberen und besser-gestellten mittleren Lagen der Region Buenos Aires und umliegender Zonen. Nur einem geringen Teil der ohnehin wenigen Studierenden aus dem untersten Einkommensquintil -rund 5 % der jungen Bonarensen der Kohorte 18-25 Jahren- gelingt es, das Studium auch abzuschließen (Kisilevsky/Veleda 2002).

---

<sup>219</sup> Die öffentlichen Universitäten ‚neuen Typs‘ der Ära Menem weisen eine deutlich stärkere Trennung von Forschung und Lehre auf und kennzeichnen mithin einen politischen Strategiewandel und Bruch mit dem Modell der basisdemokratischen ‚Reformistischen Universität‘, die auf den Reformen von 1918 in Córdoba beruht und deren Prinzipien nur phasenweise während der Militärregierungen ausgehebelt wurden (Sverdlick et al 2005).

Die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsbesuches und insbesondere seines Abschlusses steht in Argentinien im Vergleich zu OECD Staaten in einem überaus engem und ungleichheitsverstärkendem Zusammenhang mit den familiären sozio-kulturellen und ökonomischen Startbedingungen der jungen Erwachsenen. Im latein-amerikanischen Vergleich hingegen erscheint der Zusammenhang zwischen Herkunft und Studium in Argentinien jedoch relativ gelockert.

Über die sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Segmentierungsprozesse hinaus zudem zeigt sich klare sozio-geografische Dominanz von Studenten aus der Region Buenos Aires in ihrer Heimatregion, die nach wie vor –insbesondere für den universitären Sektor- das ‚Bildungszentrum‘ des Landes bildet.

Umzugs- und Lebenshaltungskosten der Hauptstadt Buenos Aires erschweren Studieninteressierten aus anderen Provinzen erheblich die Teilhabe an tertiärer Ausbildung und machen bereits nach Abschluss der Sekundarstufe entsprechende Zukunftspläne –zumindest bei Absolventen öffentlicher Schulen- weit unwahrscheinlicher als bei SchülerInnen des Großraums Buenos Aires. Dementsprechend wechseln nur 6,8 % der Studenten zum Studium in Argentinien die Provinz (Kisilevsky und Veleda 2002:40-43; 47).

Erst seit Ende der neunziger Jahre erhöht sich der Anteil traditionell benachteiligter Gruppen leicht und beschränkt sich im Kern auf die öffentlichen Universitäten. Insbesondere die Universität de Buenos Aires (UBA) erfährt im Zuge dieser Prozesse einen verstärkten Zuzug von Studenten aus unteren und unteren mittleren Lagen der Provinz Buenos Aires und Hauptstadt.

Insgesamt bleiben die Bildungspioniere dieser Lagen allerdings weit unterrepräsentiert in den universitären Hörsälen. Nicht zuletzt haben sie in Argentinien deutlich größere strukturelle Hürden auf dem Weg zum Sekundar- und Hochschulabschluss zu meistern als Kinder der oberen und gehobenen mittleren Lagen, die insbesondere seit Ende der neunziger Jahre zunehmend auf prestigereiche Studiengänge der öffentlichen Einrichtungen ausweichen sowie in alteingesessene private, aber vor allem auf die neugegründeten Eliteeinrichtungen in und um Buenos Aires migrieren (Plotkin 2003:63-97).

In den öffentlichen Universitäten dominieren zahlenmäßig nach wie vor die Milieus der bonarensen mittleren Mitte, die aus ökonomischen und kulturellen Gründen den staatlichen Einrichtungen stärker verhaftet bleiben und den Exodus der oberen Mitte kritisch verfolgen (Plotkin 2003).

### 3.4.5.1 Studium und Finanzierung

Der überwiegende Teil aller StudentInnen im Erststudium bestreitet den Unterhalt während der Ausbildung ausschließlich über familiäre Mittel (etwa 63 %). Ein knappes Viertel bestreitet das Studium ausschließlich über eigene Verdienste und rund 11 % greifen auf eine Kombinationslösung zurück.

Ein verschwindend geringer Teil der Studentenschaft (1,1 %) kann eines der staatlichen oder privatwirtschaftlichen ‚Stipendien‘ wahrnehmen, die zudem nur einen Bruchteil der tatsächlichen Lebenshaltungs- und Studienkosten abdecken (Stipendien liegen zwischen 150-300 Pesos pro Monat) (Kisilevsky und Veleda 2002 : 52; Sverdlick et al [LPP] 2005:89-91).

Begrenzt man die Analyse auf die studentischen Finanzierungsstrukturen, die an der staatlichen UBA herrschen, so zeigt sich, dass hier entsprechend der sozialen Herkunftsstrukturen bereits zu Beginn des Studiums weit weniger StudentInnen als im o.g. nationalen Durchschnitt (der private und öffentliche einschließt) ihre Ausbildung ausschließlich über familiäre Mittel finanzieren können (UBA: rund 51% statt 63%), und wesentlich mehr Personen von Studienbeginn an ihre Lebenshaltungskosten vollständig oder teilweise über eigene Erwerbsarbeit schultern müssen (rund 48% vs. 36% im nationalen Durchschnitt). Stipendien sind auch hier äußerst selten (0,15 %).

Die Erwerbstätigkeit und partielle oder vollständige finanzielle Verantwortungsübernahme der StudentInnen der UBA steigt gegen Mitte des Studiums auf rund 66 % an; nur 32 % können das Studium ausschließlich über familiäre Unterstützung bestreiten (eigene Berechnungen; Basis: Sverdlick et al 2005 : 33).

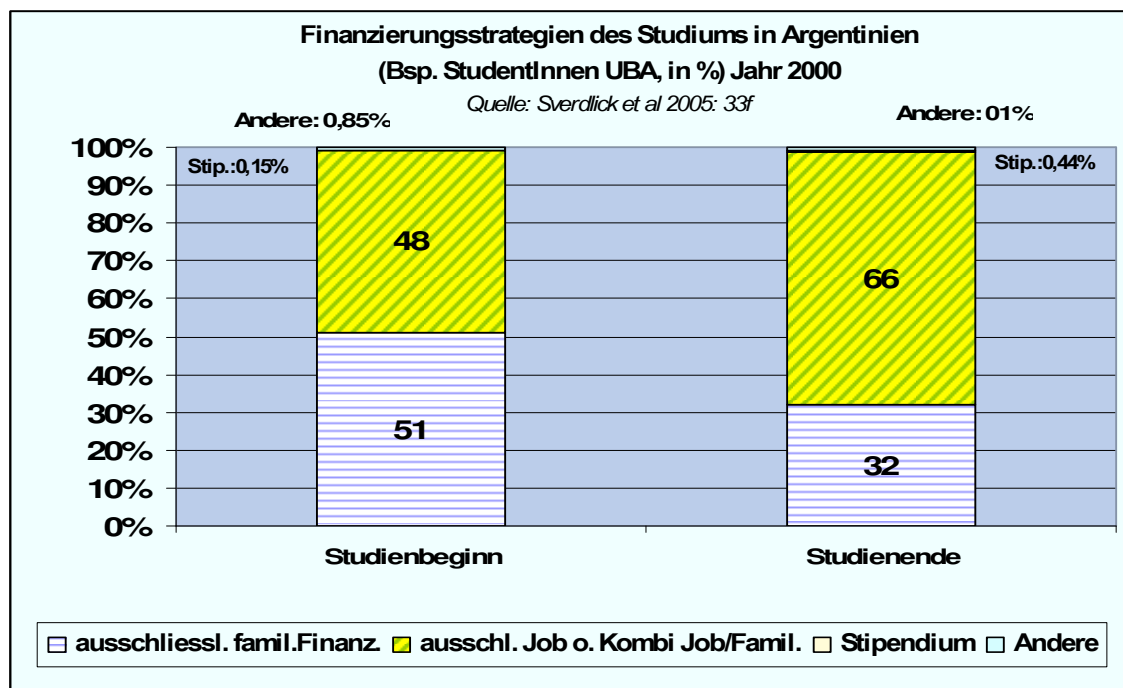


Abb.29: Finanzierungsstrategien des Studiums in Argentinien (Jahr 2000)

### **3.4.5.2 Sozioökonomisches Profil der Studenten universitärer und nicht universitärer Einrichtungen**

Der überwiegende Teil der UniversitätsbesucherInnen in Argentinien, annähernd zwei Drittel (64 %), stammt aus der Tranche der ökonomisch am besten gestellten Gruppen, wobei das oberste Einkommensfünftel das Quintil IV der oberen Mitte leicht dominiert (etwa 30 % aus der oberen Mitte, rund 34 % aus dem obersten Quintil). Etwa ein Fünftel stammt aus der sozio-ökonomischen ‚Mitte‘ (Quintil III) und etwa 10 % aus der unteren Mitte (Quintil II). Es gelingt nur etwa 5 % aller AbsolventInnen der Sekundarstufe aus dem untersten Einkommensquintil an einer Universität zu studieren (unterschiedliche Berechnungen finden sich bei: Sverdlick et al 2005 :30; SITEAL a.o. „La Educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad“, für Buenos Aires: Delfino 2002)<sup>220</sup>.

Die sozialen Beteiligungsverhältnisse verändern sich im weniger prestigereichen und ökonomisch weniger attraktiven ‚nicht- universitären‘ Sektor (Delfino 2002:7) zugunsten der unteren Quintile, die insgesamt aber auch hier unterrepräsentiert sind<sup>221</sup>.

Im nicht universitären Sektor, der nicht zufällig gemeinhin als ‚zweite Wahl‘ (Veleda 2001) und als Option für Universitätsabbrecher gilt, sind die Nachkommen aus den unteren 40 % der Einkommensquintile (welche die Mehrheit der argentinischen Bevölkerung repräsentieren) deutlich häufiger als in Universitäten anzutreffen (Quintil I: 11,9 % vs. 5,2 %):

---

<sup>220</sup> Es gilt allerdings zu beachten, dass in einem Land mit hoher Einkommenskonzentration wie Argentinien ‚Quintile‘ nur bedingt trennscharfe Kategorien darstellen, da sie zum einen relativ große Heterogenität innerhalb eines Einkommens-Quintils (20%) beherbergen und die absoluten ökonomischen Unterschiede zwischen den benachbarten Quintilen nicht allzu ausgeprägt sind (im Gegensatz zu Dezilen). Nur ein kleiner Teil des gesamten oberen Quintils, die ökonomische Elite, verfügt in Argentinien über signifikant höhere Einkünfte und mithin über den Großteil am Volkseinkommen (siehe Kisilevsky/Veleda 2002 :50).

<sup>221</sup> Die höhere Bildung in Argentinien ist binär strukturiert: Es besteht zum einen aus universitärer Ausbildung (90 Einrichtungen mit über 1.285.000 StudentInnen) und kürzeren nicht universitären Studien an etwa 1.700 Einrichtungen, an denen im Jahr 2000 rund 440.000 StudentInnen entweder Lehramt (55%) oder eine Technikerstudium (41%) (beinhaltet Fachrichtungen wie Mode- oder Grafikdesign) oder eine Mischform durchliefen (Sverdlick et al 2005 : 24f; Delfino 2002 :8).

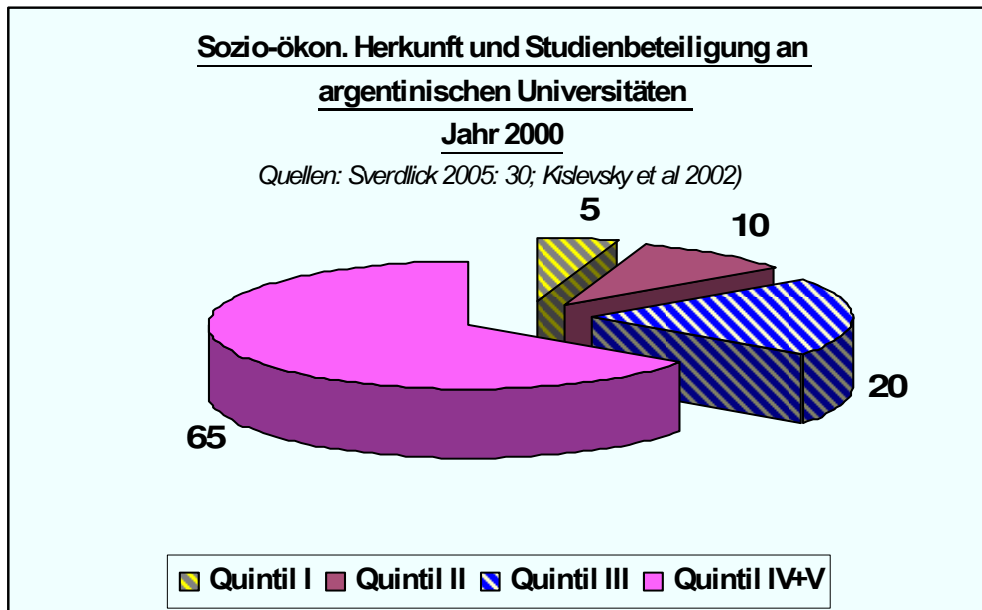


Abb.30: Sozio-ökon. Herkunft und Studienbeteilig. an Universitäten (Jahr 2000)

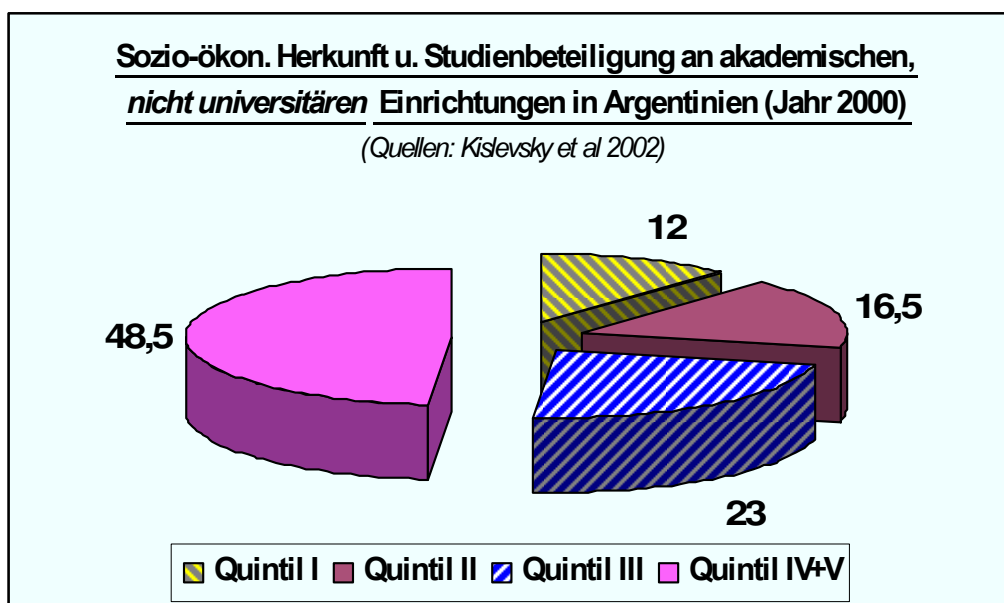


Abb.31: Sozio-ökon. Herkunft und Studienbeteilig. an akadem. nicht univers. Einrichtungen (Jahr 2000)

Quelle: Kisilevsky/Vileda 2002 : 52 auf Basis der allgemeinen Erhebung ‚EPH‘ von 1998 der nationalen Statistischen Behörde INDEC

Sind der erfolgreiche Abschluss der Sekundarstufe und der Zugang zur Universität bereits sozial stark segmentiert, so verstärkt sich die soziale Schließung im Bereich der Abschlüsse noch weiter. Jene, denen es letztlich gelingt, die Universität abzuschließen, stammen zu etwa 75 % aus Familien der oberen zwei Einkommensquintile<sup>222</sup>.

<sup>222</sup> SITEAL a.o. „La Educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad“, URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_11.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_11.asp)



Die Zeitreihenuntersuchung SITEALS „Los Estudiantes universitarios: Participación en la población escolarizada y perfil social“ für den Zeitraum 1990 bis 2000 SITEALS kommt unter Einbezug modifizierter strukturanalytischer Trennlinien zu dem Schluss<sup>223</sup>, dass sich die Zahl der Studenten an universitären und nicht universitären Einrichtungen aus den mittleren Einkommensbereichen in diesem Zeitraum mehr als halbiert habe zugunsten einer gestiegenen Partizipation von Studenten aus den oberen Einkommensklassen. Der Anteil von Angehörigen des unteren Einkommensdrittels sei dabei insgesamt recht stabil geblieben, der Anteil der AbsolventInnen allerdings rückläufig<sup>224</sup>.

Die Präsenz des unteren Einkommensdrittels an Universitäten ist in Argentinien im lateinamerikanischen Vergleich jedoch noch immer noch stark (zum Vergleich: in Brasilien gelingt der Eintritt in die Universität nur etwa 3 % des unteren Drittels). Uruguays Teilhabe- und Graduationsstrukturen bilden im lateinamerikanischen Vergleich durch die relativ starke Präsenz der Mitte und m. E. unterer Lagen eine relativ progressive Ausnahme<sup>225</sup>.

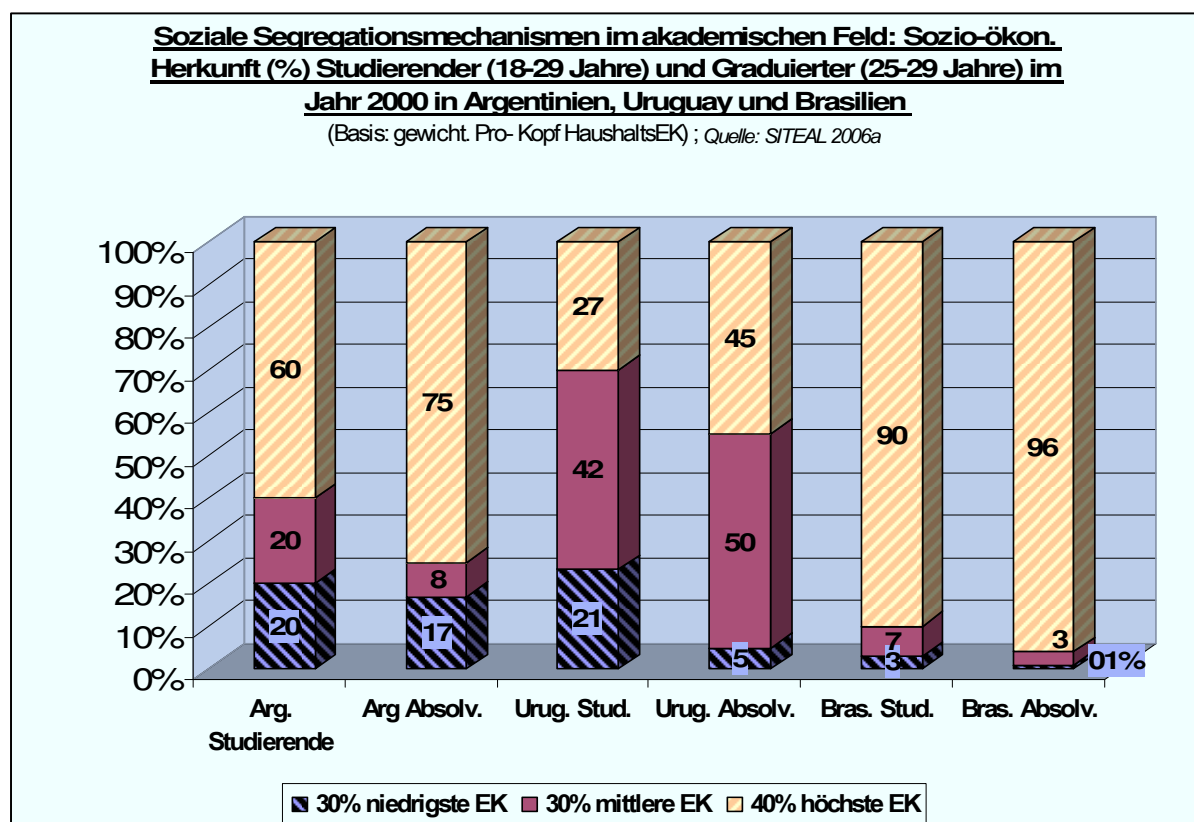


Abb.32: Soziale Segregationsmechanismen im akademischen Feld (Jahr 2000)

<sup>223</sup> Die unteren Einkommensgruppen repräsentieren 30% der niedrigsten Pro-Kopf Haushaltseinkommen, die folgenden 30% bilden die ‚mittleren‘ ab und die restlichen 40% die oberen Einkommensschichten (ICPF- Ingreso per Cápita Familiar).

<sup>224</sup> Zu beachten ist innerhalb der letztgenannten Gruppe der deutliche Graben, der die untersten Einkommensgruppen in dieser Studie von der unteren Mitte innerhalb dieser Gruppierung trennt sowie die absolut geringe Repräsentation dieses Drittels im universitären Bereich und seiner erhöhten Teilnahme an nicht universitären, kürzeren und berufspraktisch orientierten Einrichtungen.

<sup>225</sup> SITEAL a.o. „Los Estudiantes universitarios: Participación en la población escolarizada y perfil social“, URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_1.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_1.asp)

### 3.4.5.3 Staatliche Finanzierungspolitik: Bildungsteilhabe und Steuerbelastung

Setzt man die relative Teilhabe der fünf Einkommensquintile an höherer Bildung in den öffentlichen, d. h. steuerfinanzierten Einrichtungen in Beziehung zu ihrer Steuerbelastung, so zeigt sich deutlich, dass es die unteren zwei Einkommensquintile sind, welche am stärksten steuerlich mit der Finanzierung der höheren Bildung seit den 90er Jahren belastet sind, gleichzeitig aber die geringste Teilhabe genießen.

Das einkommensschwächste Quintil im Raum Buenos Aires verrichtet beispielsweise 09 % aller Steuern, die in höhere Bildung fließen, während nur 5 % ihrer jungen Angehörigen 1998 an dieser Bildungsstufe teilnahmen. Es sind mithin die Nachkommen aus Milieus der oberen mittleren und mittleren Einkommensschichten (Quintile 3 und 4), deren Studien über die regressiven Verteilungsstrukturen von den unteren Lagen indirekt geschultert bzw. teilsubventioniert werden (Delfino 2002 : 9; 11f) .

Auffällig in Argentinien ist die niedrige Zahl jener, die Stipendien zum Studium erhalten. Die Stipendien öffentlicher und privater Töpfe werden mithin von den Einrichtungen nur an jene BewerberInnen aus unterprivilegierten persönlichen und familiären Verhältnissen vergeben, die bereits außerordentliche schulische Vorleistungen in der Mittel- als auch in der Sekundarstufe erbracht haben (v. a. an untere Einkommensschichten und in verschwindend geringer Quote für Personen indigener Abstammung oder mit körperlicher Behinderung). Zudem müssen die Stipendiaten in Argentinien zur Verlängerung der Förderung oftmals alle zwei Jahre erneut eine Bewerbung einreichen und Studienerfolge den offiziellen Leistungskontrollen standhalten.

Die wenigen Stipendien (etwa 2.500 pro Jahr in ganz Argentinien) sind zudem äußerst gering bemessen (in der Regel \$150, in Ausnahmen bei Förderung durch private Stiftungen bis zu \$300 Pesos/mtl.) und finanzieren allenfalls ein Viertel, aber keineswegs die Ausbildungskosten vollständig (Sverdlick et al 2005 :89-91)<sup>226</sup>.

Die UBA war die erste Institution, die 1958 (unter Perón) Stipendien vergab, und stellt bis heute die größte Anzahl der Förderungen zur Verfügung.

Kredite bei privaten Banken sind ohne familiäre Sicherheiten für Studenten kaum erhältlich.

Der Anteil des argentinischen Staatshaushaltes, der in höhere Bildung fließt, ist insgesamt außerordentlich gering (im Jahr 2005: 0,74 % vs. 1,5 % im OECD-Durchschnitt) und wendet sich im Kern an die Einrichtungen, die den Studierenden im Allgemeinen und benachteiligten Gruppen im Besonderen wiederum kaum Unterstützung in Form von psychosozialen, gesundheitlichen oder effektiv arbeitsmarktvermittelnden Diensten oder studentische Beschäftigungsmöglichkeiten an den öffentlichen Universitäten zukommen lassen<sup>227, 228</sup>.

---

<sup>226</sup> Nach Angaben des argentinischen Studentenwerkes der öffentlichen Einrichtungen, stammt der/die Empfängerin typischerweise aus einer kinderreichen Familie, in denen der Haushaltsvorstand in Selbstständigkeit Gelegenheitsarbeiten verrichtet und zwischen \$100 und \$600 Pesos monatlich verdient (handwerkliche Tätigkeiten wie Maurer, Tischler, Elektriker, die ohne Ausbildung /Zulassung verrichtet werden können). Es existieren keine Daten, die ein Gesamtbild der Förderungshöhe und –effektivität (Studienabschluss etc.) für die öffentlichen und privaten Einrichtungen gestatten (Sverdlick et al 2005: 90)

<sup>227</sup> Eine Ausnahme bildet hier die Universität de Patagonia San Juan Bosco. Sie vergibt nicht nur direkt finanzielle Unterstützung für Unterhalt, Wohnen und Transport, sondern bietet wöchentliche psychosoziale und

Die Förderstrukturen in Argentinien sind zum einen als unzureichend und zum anderen als sozial ungleichheitsfördernd zu bezeichnen (nur die ‚Besten‘ der bereits benachteiligten Gruppen werden gefördert).

Sie beschränken sich zudem auf rein ökonomisch-materielle Unterstützung.

Die assistentialistischen Maßnahmen in diesem wie in anderen Bildungsbereichen Argentiniens haben, so die Kritik, eher kurzfristigen und oberflächlichen Charakter, es mangelt ähnlich wie im restlichen latein-amerikanischen Raum zum einen an durchgängigen Datengrundlagen als auch am politischen Willen, die vorhandenen Daten in bildungspolitische Entscheidungen einzubinden (Sverdlick et al 2005: 107).

An der Ungleichverteilung der sozialen Chancen und der Teilhabestrukturen in den Feldern der Bildung, der Arbeit oder Gesundheit, etc. habe die Bildungspolitik in Lateinamerika historisch betrachtet nichts Wesentliches zu ändern versucht (Reimers 2003, 2004)<sup>229</sup>.

#### **3.4.5.4 Kultureller familiärer Hintergrund Studierender in Argentinien**

Die Analysen von Kisilevsky und Veleda zu den Bildungshintergründen der StudentInnen zeigen eine deutliche Dominanz junger Erwachsener aus Familien mit höherem Bildungskapital: Nur etwa ein Fünftel der Väter aller Studierenden besitzt keine oder keine abgeschlossene Sekundarstufenausbildung.

In einem sozial sich zunehmend polarisierenden Bildungsfeld wie dem argentinischen lohnt der differenzierende Blick auf die institutionell unterschiedlichen Strukturen familiären kulturellen Startkapitals und der Studentenschaft besonders:

Die Untersuchung Plotkins (2003) zu sozialen Beteiligungsstrukturen an akademischen Bildungsstufen zeigt, dass sich an der öffentlichen Universität UBA (welche die zahlenmäßig stärkste im Land ist) die sozialen Herkunftsstrukturen der Studentenschaft im prestigeträchtigen Fachbereich Wirtschaft im Verlauf der neunziger Jahre deutlich verändert hat und in anhaltender Transformation befindet.

Kamen Studenten der VWL, die um die Mitte bis Ende der neunziger Jahre ihr Studium begannen (Kohorte 1995-1999) noch über die Hälfte (56 %) aus Haushalten mit universitärem Bildungsabschluss des Vaters und nur 09 % aus Haushalten mit väterlicher Grundbildung (7 Jahre), war es in der nachfolgenden Kohorte (Studienbeginn 1999-2001) nur noch rund ein Drittel (34 %) aller StudentInnen mit väterlichem Universitätsbesuch und bereits rund ein Viertel mit Grundbildung als höchstem Bildungstitel (Plotkin 2003 : 68).

---

*lernmethodische Kreise an, die sich gezielt an den Bedarfen von Studenten benachteiligter Lagen ausgerichtet sind (Sverdlick et al 2005 :90).*

<sup>228</sup> *Die Finanzierung der öffentl. Universitäten stammt zum überwiegenden Teil aus dem Topf des Nationalstaates, nur 8% wurden 1996 etwa aus dem eigenen universitären Haushalt bestritten. Die Finanzierung der öffentlichen, nicht universitären Einrichtungen obliegt fast vollständig den Provinzen. Die privaten Einrichtungen (Universitäten und andere Institute) erhalten Subventionen, die einen Teil der Personalkosten decken. Offizielle Zahlen sind nur bruchstückhaft vorhanden (für Schätzungen siehe Delfino 2002 :3-5).*

<sup>229</sup> *Es existierte in Argentinien bis in die 1990er Jahre hinein kein nationales, zentrales hochschulstatistisches System und nur vereinzelte lokale Datensammlungen.*

Ähnliches ergibt sich im Bereich des Berufsstatus: waren in der ersten Kohorte der neunziger Jahre noch 21 % aller Väter Unternehmer mit Angestellten, so waren es in der nachfolgenden Generation der Wirtschaftsstudenten an der staatlichen UBA nur noch 16 %, waren 32 % aller Väter Mitte der 90er Jahre Freiberufler, deren Tätigkeit unmittelbar mit ihrem akademischen Titel verbunden war, so waren dies bei nur noch der Hälfte (16 %) aller Väter der Nachfolgekohorte Ende der 90er Jahre der Fall.

Die bildungsformale familiäre Mitgift der Psychologiestudenten war traditionell und ist bis heute vergleichsweise geringer als jene der Wirtschaftsstudenten: nur 30 % aller Väter besitzen Universitätsstudien und immerhin 22 % nur den Grundschulabschluss (Plotkin 2003 : 87). Dabei haben sich in diesem Fachbereich keine signifikanten Veränderungen zwischen 1968, 1988 und den neunziger Jahren ergeben, im Fachbereich der VWL erst ab Ende der 1990er Jahre (ebd.:85-87).

Ein Blick auf die Daten privater Universitäten im Fachbereich Wirtschaft verdeutlicht die Wanderungsbewegungen gehobener Lagen und oberer Mittelklassefamilien zu privaten Einrichtungen und relativiert den ersten Eindruck erhöhter Bildungsgerechtigkeit hinsichtlich sozialer Teilhabestrukturen in Argentinien:

An den alten Privatuniversitäten besaßen Ende der neunziger Jahre etwa 66 % aller Väter Studierender und 78 % aller Väter an den neugegründeten Privatuniversitäten selbst auch Universitätsstudien. Nur 6 % bzw. 2 % aller Väter verfügen hier lediglich über 7-jährige Grundbildung (Plotkin 2003 : 72; 76). Insbesondere an den neuen Eliteunis haben Söhne und Töchter der selbstständigen Unternehmerschaft einen relativ hohen Anteil, im Vergleich der Größe dieser Berufsstatusgruppe in der Gesamtbevölkerung: rund 41 % aller Väter jener, die um die Jahrtausendwende hier ihr Studium begannen, führten eigene Unternehmen mit über 5 Beschäftigten (ebd.:77) und immerhin noch im Schnitt rund 39 % der Väter an den alten Privatuniversitäten. In keiner privaten Universität des Fachbereichs waren Väter Angestellte ohne Personalverantwortung (ebd.:75).

Hingegen waren es nur etwa 5 % aller Väter von WirtschaftsstudentInnen an der staatlichen UBA, die um die Jahrtausendwende eigene Unternehmen mit +5 Personen leiteten und 9 % waren angestellt ohne Personalverantwortung (Plotkin 2003: 70).

Die Analyse verdeutlicht zudem, dass junge Erwachsene, deren Eltern (hier: Väter) arbeitslos sind, in Argentinien effektiv keinerlei Chance auf Teilhabe an weiterführender Bildung besitzen (siehe Abb.).

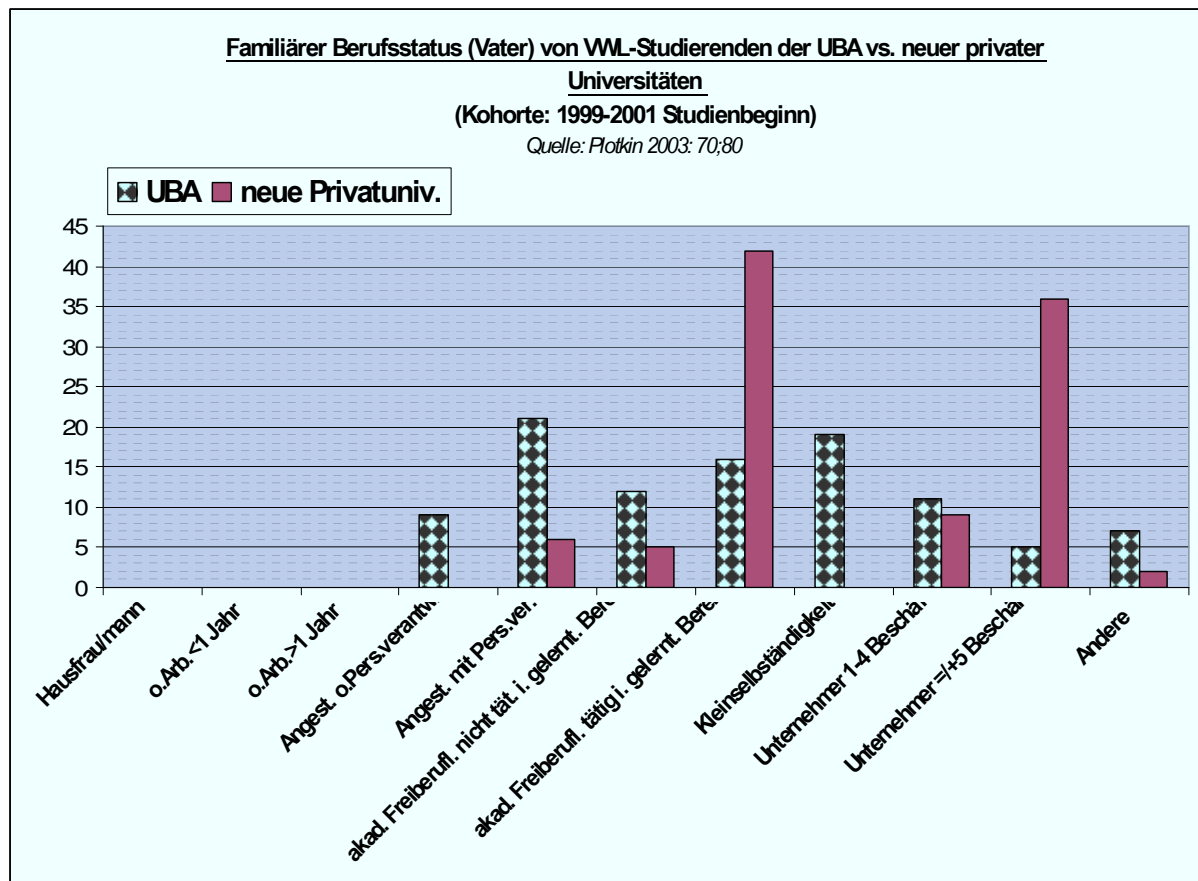


Abb.33: Familiärer Berufsstatus von VWL-Studierenden der UBA vs. neuer privater Universitäten

Der überwiegende Teil der StudentInnen des universitären Vorstudiums ‚CBC‘ der Universität Buenos Aires (UBA), rund 73 %, benötigt mehr als das vorgesehene Jahr für die Beendigung des vorgeschalteten akademischen Zyklus an der staatlichen Einrichtung. Dem vorbereitenden CBC-Studium wird in der Regel mit Besorgnis entgegengesehen und wird statt als fachliche und methodologische Orientierungshilfe von den StudentInnen oftmals als ‚Filter‘, ‚Examen‘ oder ‚Motivationsüberprüfung von oben‘ wahrgenommen (Befragung bei Canessa et al 2002; zit.n. Sverdlick 2005 : 32f).

Die dem eigentlichen Fachstudium vorgeschalteten Nivellierungskurse, wie der o. g. einjährige CBC an der UBA, besitzen eine schwächere soziale Segregationswirkung, da die entscheidende soziale Selektionsphase sich bereits mit Abschluss der Sekundarstufe und nachgelagerten Entscheidungen vollzogen hat (Sverdlick et al 2005 : 33f).

Untersuchungen zeigen, dass sich das soziale Herkunftsprofil der CBC-StudentInnen an der UBA nicht wesentlich von dem der späteren FachstudentInnen unterscheidet. Wer es bis zum universitären Nivellierungskurs in Argentinien geschafft hat, hat bereits die erste entscheidende Hürde, die Sekundarstufe, erfolgreich gemeistert.

Allerdings verweist die Sekundäranalyse von Sverdlick et al (2005: 33f) auf einen weiteren interessanten sozialen Filter: Es ist ausschließlich der Anteil von Töchtern und Söhnen ungelernter Arbeiter sowie -in zweiter Linie- von qualifizierten Arbeitern, der sich in der Übergangsphase vom CBC zur Universität verringert (-7,3 %). StudentInnen aus Berufsgruppen der mittleren und oberen Mitte können ihren Anteil weitgehend halten und der Nachwuchs aus Haushalten akademischer Freiberufler, leitender Angestellter und Unternehmer können ihren Anteil hingegen erhöhen (+7,6 %) (Sverdlick et al 2005 : 34). Dementsprechend besitzen im Durchschnitt rund 46 % bzw. 63 % aller Väter von FachstudentInnen ein begonnenes oder abgeschlossenes Hochschulstudium bzw. mindestens einen Sekundarstufentitel (ebd. :35). Eine weitere Selektion, die sich entlang sozialer Herkunftsbedingungen entfaltet und in der Regel mit bestimmten sozialen Begleitumständen<sup>230</sup> und Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen verbunden ist, setzt im fortgeschrittenen Zyklus des Studiums an, und begründet die anhaltend starke soziale Homogenität der argentinischen HochschulabsolventInnen -insbesondere im universitären Bereich.

### **3.4.5.5 Regionale Herkunft und private vs. öffentliche Sekundarbildung als Faktoren der Teilhabe an akademischen Bildungsstufen**

Sekundarabsolventen, die aus der Region Buenos Aires stammen, dominieren nach wie vor –insbesondere im universitären Bereich - die Studentenschaft ihrer Heimatregion, die nach wie vor das ‚Bildungszentrum‘ des Landes repräsentiert.

Die nicht unerheblichen Umzugs- und erhöhten Lebenshaltungskosten der Hauptstadt Buenos Aires sowie die Herausforderung, ein Leben ohne etabliertes soziales Netz und meist ohne jegliche institutionelle und staatliche Unterstützung in einer Region zu beginnen, die oftmals außerhalb der ‚Capital Federal‘ als kulturell isoliert wahrgenommen wird, erschweren Studieninteressierten aus anderen Provinzen zusätzlich erheblich die Teilhabe an tertiärer Ausbildung und machen objektiv und subjektiv begründet bereits nach Abschluss der Sekundarstufe entsprechende Zukunftspläne insbesondere bei Absolventen öffentlicher Sekundarschulen weit unwahrscheinlicher (Kisilevsky und Veleda 2002 :40-43; 47). Nur 6,8 % aller Studenten wechselt zum Studium die Provinz (ebd.: 47).

Die geografischen Bildungsstrukturen befördern die soziale Homogenität der universitären und nicht universitären Einrichtungen zusätzlich. Die nicht-universitären Studieninstitute, die allerdings in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und für viele Berufszweige vom Arbeitsmarkt als Einrichtungen ‚zweiter Wahl‘ gehandelt werden, dominieren heute mit rund 1.700 Einrichtungen zahlenmäßig die tertiäre Bildungslandschaft im Inland.

---

<sup>230</sup> v.a. Erwerbsarbeit und Finanzierungszwänge

Diese Einrichtungen sind geografisch breiter und gleichmäßiger gestreut und somit ökonomisch, zeitlich und nicht zuletzt wohl auch kulturell für breitere Bevölkerungsschichten ‚erschwinglicher‘ als die rund 90 Universitäten, die sich in Stadt und Provinz von Buenos Aires und im umgebenden Litoral konzentrieren.

Diese ‚Nähe-‘ bzw. ‚Distanzbeziehungen‘, die nicht ausschließlich auf ökonomischen Faktoren gründen, führen dazu, dass rund 72% aller Sekundarstufenabsolventen aus Stadt Buenos Aires angibt, im kommenden Jahr an einer Universität studieren zu wollen (nur 13% an nicht universitären Einrichtungen). In der Provinz Buenos Aires, ebenso wie in den strukturschwachen Regionen des Nordens sind es rund 55 %, die ein Universitätsstudium in Erwägung ziehen, und rund ein Viertel, das ein Kurzstudium an einer nicht-universitären Einrichtung plant (Kisilevsky/Veleda 2002 :40).

#### Private vs. öffentliche Sekundarbildung:

Dabei spiegeln auch die Differenzen der Zukunftspläne zwischen Befragten Sekundarschülern privater und öffentlicher Einrichtungen die sozialen Unterschiede, welche diese beiden Institutionstypen makroskopisch gesehen in Argentinien unterscheiden und mithin regionale Differenzen überlagern: SchülerInnen privater Einrichtungen aller Provinzen gaben deutlich häufiger an (je nach Region zwischen 70 %-80 %) im Anschluss an die Sekundarstufe studieren zu wollen als BesucherInnen öffentlicher Einrichtungen (etwa zwischen 47 %-62 %) (Kisilevsky und Veleda 2002 : 43).

Dabei entschieden sich AbsolventInnen öffentlicher Sekundarschulen auch eher für öffentliche nicht universitäre und universitäre Einrichtungen und bilden hier jeweils die Mehrheiten (73 % bzw. 63 %), während SekundarschülerInnen privater Einrichtungen häufiger an öffentlichen, aber in zunehmendem Maße auch an privaten Universitäten studieren (64 % der Studentenschaft hat bereits die Sekundarstufe in privaten Einrichtungen durchlaufen vs. nur 36 % an öffentlichen) (Kisilevsky / Veleda 2002 : 49), ein Trend, der sich seit Ende der neunziger Jahre verstärkt hat (siehe Plotkin 2003).

Der Bericht des nationalen Sekretariats für Universitätspolitik für das Jahr 2006 dokumentiert eine Zunahme von rund 18.000 StudentInnen an privaten und eine Abnahme von rund 23.000 Einschreibungen an öffentlichen Einrichtungen des Landes, die nicht nur Abwanderung in den privaten Sektor, sondern auch verschärften Zugangsbedingungen und gestiegenen finanziellen Belastungen für die Bewältigung öffentlicher Studiengänge zugeschrieben werden können<sup>231</sup>.

---

<sup>231</sup> Etwa an der öffentlichen Universität de la Plata, an der die Einschreibequote zwischen 1996-2005 im Bereich der allgem. Medizin bzw. der Odontologie um 31,1% bzw. 35,5% absank (Diario ‘Hoy’, 27.03.2007, <http://firgoa.usc.es/drupal/node/35078>)

In absoluten Zahlen gesehen, nahmen 1998 lediglich etwa 80.000 von insgesamt rund 700.000 jungen Erwachsenen im Großraum Buenos Aires zwischen 18 und 25 Jahren aus dem unteren und mittleren unteren Einkommensquintilen an höherer Bildung teil. In den beiden oberen Einkommensschichten studierte hingegen die überwältigende Mehrheit, rund 400.000 der insgesamt etwa 565.000 jungen Erwachsenen aus sozial privilegierten bonarenser Haushalten (Delfino 2002 : 8).

An den privaten universitären Einrichtungen stand 1998 im Großraum Buenos Aires etwa 1 StudentIn aus den zwei unteren Quintilen rund 11 StudentInnen aus den beiden oberen Quintilen gegenüber. Dabei verläuft ein entscheidendes internes Teilhabegefälle zwischen den beiden unteren Quintilen: Nur 1.000 (0,14 %) aller jungen Erwachsenen in der Region Buenos Aires aus dem untersten Quintil gelang 1998 der Eintritt in eine private Universität in Argentinien, und lediglich 2.000 von ihnen die Teilhabe an nicht-universitären, privaten Institutionen (Delfino 2002 : 8).

#### **3.4.5.6 Strukturen der Bildungseffizienz im weiterführenden Bildungsbereich**

Für den lateinamerikanischen Raum gilt, dass je höher die Zahl der Sekundarstufenabsolventen einer Alterskohorte in der Regel ist, desto verhältnismäßig geringer ist die Zahl jener, die weiterführende tertiäre Bildungsinstitutionen besuchen. Die Gruppe, die weiterführende Institutionen besucht, weist dann in der Regel entsprechend geringere Abbrecherquoten auf.

Wie bereits skizziert, zeigt Argentinien einen für Lateinamerika relativ gehoben bis moderaten Anteil von Sekundarstufenabsolventen (etwa ein gutes Fünftel einer Kohorte) auf. Relativ zu den Absolventenzahlen allerdings weist das Land aber auch einen recht großen Anteil von Studienbeginnern auf (etwa 66 % der AbsolventInnen) und einen problematischen, verhältnismäßig großen Anteil von Studienabbrechern (etwa 34 % der Studierenden).

Das bedeutet, dass etwa zwei Drittel der Sekundarabsolventen im urbanen Argentinien (Jahr 2000) ein universitäres oder nicht-universitäres Studium begann, aber etwa jede/r Dritte dieser Gruppe es vorzeitig und ohne Titel wieder abbrach.

Die Abbrecher der Universität nehmen typischerweise entweder unmittelbar Erwerbsarbeit auf oder setzen an tertiären, nicht-universitären Einrichtungen ihr Studium ‚zweiter Wahl‘ bzw. erwerbsmarktbezogen ‚niedriger Qualität und Prestige‘ fort (Kisilevsky / Veleza 2002: 51).

Die Gründe für die hohen Abbrecherquoten sind auf vielfältige kulturelle, ökonomische Faktoren der familiären Herkunft und der institutionellen Kontexte zurückzuführen und werden im Folgenden näher betrachtet.



### **3.4.5.7 Strukturen der arbeitsmarktbezogenen ‚Verwertbarkeit‘ der Bildung**

(siehe auch: Abschnitt ‚Arbeitsmarkt‘)

Wie das Kapitel zur allgemeinen Sozial- und Wirtschaftsstruktur Argentiniens näher ausführt, ist es im Verlauf der 90er Jahre bis zur Aktualität nicht nur zunehmend schwerer für die jüngere Generation geworden, Arbeit zu finden, sondern gerade auch Qualitätsarbeit: Nur 34 % der jüngeren Kohorte in Argentinien verfügen in der zweiten Hälfte der 90er Jahre über eine Arbeitsstelle mit Sozialversicherung (vs. 56 % der älteren Arbeitnehmer) (Beccaria/López 1996: 91f; Beccaria 2005a:2ff). Im Zeitraum 2003-2004 konnten lediglich rund 21 % der jungen Arbeitssuchenden in städtischen Gebieten Argentiniens ein legales und sozialrechtlich geschütztes Beschäftigungsverhältnis aufnehmen („trabajo en blanco“) (Beccaria 2005a :5).

Parallel zu den sich quantitativ verengenden und qualitativ verschlechternden Strukturen der Erwerbsarbeit und unzureichenden Strukturen sozialer Wohlfahrt in Argentinien haben sich die Anforderungen an Bildungsnachweise für die Aufnahme eines nicht prekären Arbeitsverhältnisses während der vergangenen 15 Jahre drastisch erhöht.

Jene formalen Bildungsnachweise, die in vergangenen Jahrzehnten als relativ sichere Kredentialien für eine erfolgreiche, nicht prekäre Eingliederung in den Arbeitsmarkt und für soziale Mobilität gelten konnten, sind seit den 90er Jahren bis heute immer weiter davon entfernt- dies gilt insbesondere für die arbeitssuchende jüngere Generation. Zunehmend schlechter entlohnte, prekarierte und niedrig qualifizierte Arbeit wird von Personen mit immer höheren Bildungsqualifikationen erledigt.

Im Zeitraum 1994 bis 1998 etwa standen im Großraum Buenos Aires insgesamt rund 120.000 UniversitätsabsolventInnen lediglich etwa 75.000 ausgeschriebene und nicht offiziell gemeldete Stellen zur Verfügung (Lamarra 2002:43).

Dennoch gehörten AkademikerInnen in relativer Hinsicht zu jener Bildungs- bzw. Erwerbsschicht, welche von der strukturellen sozialen und wirtschaftlichen Krise des Landes am schwächsten betroffen war und diese am ehesten kompensieren konnte.

Die Analysen des SITEAL Instituts zum „Wandel der Relation Schulbesuch und Einkommen Beschäftigter während der 90er Jahre“<sup>232</sup> in Lateinamerika zeigen, dass es lediglich Personen mit einem Minimum von 13 Schuljahren gelang, das Risiko, zu dem unteren Drittel der Einkommensgruppen in Argentinien zu gehören, zu verringern und ihre Chancen, zum oberen Drittel weiter auszubauen.

---

<sup>232</sup> SITEAL o.a., „Cambios en la relación entre escolaridad e ingresos de los cupados durante la década del ‘90“,

URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_6.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_6.asp)

Gehörten 1990 noch rund 22 % aller ArbeitnehmerInnen, die dreizehn oder mehr Jahre Bildung besaßen (d.h. abgeschlossene Sekundarstufe und in der Regel Studium) zum unteren Einkommensdrittel, so betraf dies im Jahr 2000 nur noch rund die Hälfte (11%) .

Alle anderen Bildungsgruppen erfuhren allerdings deutliche einkommens- bzw. armutsbezogene Risiko-steigerungen (,working poor'): Die Wahrscheinlichkeit mit einer abgebrochenen oder beendeten Grundschul-bildung zum unteren Einkommensdrittel zu zählen, erhöhte sich von 37 % (1990) auf 46 % (2000). Waren An-fang der 90er Jahre rund 32 % mit abgebrochener oder beendeter Mittelstufenbildung in dieser Gruppe zu finden, so waren es 2000 bereits 43 %. Auch jene Personen mit abgebrochener oder auch mit abgeschlossener Sekundarbildung (aber ohne Studium) sahen einer leichten Erhöhung des Risikos, zu den ,working poor' zu zählen, um 5 % (von 24 % auf 29 %) im Verlauf der 90er Jahre entgegen (ebd.).

Die Chancen, zu dem oberen Einkommensdrittel zu zählen, stiegen hingegen für die Teile der Höchstgebildeten leicht von 52 % auf 55 % an (ebd. Grafik 2) und sanken in einem „Panorama deutlich angestiegener Bildungs-anforderungen auf dem Arbeitsmarkt (ebd.)“, insbesondere für jene Personen mit 10-12 Bildungsjahren, die sich 1990 noch deutlich bessere Chancen für die ökonomische Verwertbarkeit ihres Sekundarstufenbesuches aus-rechnen konnten. Die erwerbsstatusbezogene Rekrutierungsfunktion einer abgebrochenen oder beendeten Sekundarstufenausbildung für höher dotierte und -qualifizierte Arbeit verlor am deutlichsten von allen Bildungs-gruppen in Argentinien zwischen 1990 und 2000 an Wert (die Chancen, zum ,besser verdienenden' Drittel zu gehören, sanken von ca. 40 % auf 28 % ab)<sup>233</sup>.

Wie bereits im Abschnitt ,Arbeitsmarkt' ausgeführt, sind weibliche Erwerbstätige in Argentinien einkommens-bezogen gegenüber Männern fast aller Bildungsstufen deutlich benachteiligt. Selbst nicht prekäre Be-schäftigungsverhältnisse, d. h. in diesem Fall jene mit sozialen Abgaben für Pension, gesundheitliche Ver-sorgung, etc., vermindern in Argentinien im Untersuchungsjahr 2000 keinesfalls das Risiko, erheblichen geschlechtlichen Einkommensdisparitäten ausgesetzt zu sein<sup>234</sup>.

Die geschlechtsrelevanten Einkommensgefälle der urbanen Zonen Argentinien steigen parallel zum Grad der Bildungsabschlüsse und sind mithin am stärksten zwischen weiblichen und männlichen HochschulabsolventInnen ausgeprägt, und zwar besonders deutlich in formalen, in sozialrechtlicher Hinsicht nicht prekarierten Beschäftigungsverhältnissen.

---

<sup>233</sup> SITEAL o.a., *Cambios en la relación entre escolaridad e ingresos de los cupados durante la década del '90*, Graphik 2; URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_6.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_6.asp)

<sup>234</sup> Untersuchungseinheit: urbane Bevölkerung über 25 Jahren, SITEAL a.o., „*Asalariados urbanos de 25 años y más. Precarización del empleo y brechas de género en el ingreso horario promedio por nivel educativo*“, URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_4.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_4.asp)

Obgleich der Anteil der prekär beschäftigten Frauen den der Männer in Argentinien insgesamt deutlich übersteigt (rund 40 % vs. 30 %), können jene Argentinierinnen mit den geringsten Bildungsabschlüssen im Vergleich zu den männlichen Erwerbstätigen, die auch lediglich über abgebrochene Grundstufenbildung verfügen, im Durchschnitt etwas höhere Einkommen erzielen<sup>235</sup>.

Dabei verbuchten AkademikerInnen mit Universitätsabschluss (insbesondere die weiblichen Absolventen sowie die Gruppe der Abbrecher) zwar einen starken absoluten Anstieg der Arbeitslosigkeit<sup>236</sup>, sahen aber im Vergleich mit allen anderen Bildungsgruppen insbesondere seit Ende der 90er Jahre wesentlich geringeren Risiken der Erwerbslosigkeit entgegen: lag die allgemeine Arbeitslosigkeit im Großraum Buenos Aires 1995 (1999) bei rund 6,4 % (20,2 %), lag sie für Akademiker und AkademikerInnen mit oder ohne Titel im Jahr 1995 bereits bei durchschnittlich 12,8 % bzw. 9,7 % (1999). Die Gefälle der Arbeitslosigkeitsrisiken waren zu Beginn der 90er Jahre mit 6,4 % in der allgemeinen Bevölkerung ohne AkademikerInnen versus 4,4 % bei AkademikerInnen noch geringer ausgeprägt (Lamarra 2002 : 44).

Die relative und absolute ökonomische Verwertbarkeit von Bildungstiteln verschiedener Stufen ist für den Großteil der Bevölkerung und die Bewältigung der alltäglichen Lebensführung äußerst problematisch bemessen und insgesamt stark ungleich verteilt, selbst innerhalb der Gruppe der höheren Bildungsabschlüsse:

Universitätsgraduierte verdienten 1998 im Durchschnitt \$1928 Pesos, die AbsolventInnen nicht universitärer Einrichtungen allerdings mit einem akademischen ‚Studium zweiter Wahl‘ hingegen lediglich \$886 und damit nur unwesentlich mehr als Sekundarstufenabsolventen.

Lag das Durchschnittseinkommen einer Person ohne bzw. mit abgeschlossener Grundschulbildung (bis 7 bzw. 9 Jahrgänge) bei \$ 289 Pesos bzw. \$ 525 Pesos, die selbst grundlegende individuelle Bedürfnisse der Nahrung, Gesundheit, Kommunikation und Transport in diesem Zeitraum nicht abzudecken vermochten, lag das monatliche Durchschnittseinkommen eines Sekundarschulabsolventen bei \$848; ein Verdienst, der angesichts der realen Einkommensverluste und Preissteigerungen der neunziger und der 2000er Jahre ebenfalls starke Einschränkungen in der alltäglichen Lebensführung verlangte und kaum Rücklagen o. ä. ermöglichte (Statistik: EPH des INDEC, s. Delfino 2002 : 7).

In diesem desintegrierten Kontext verwundert es kaum, dass auch die Verwertbarkeit formal ähnlicher Bildungstitel seit den 90er Jahren erheblich schwankte: Nicht nur für bestimmte Geschlechtergruppen erschwerte sich in bestimmten Bildungskategorien und Tätigkeitsprofilen die Erwerbssuche deutlich (versinnbildlicht u. a. in

---

<sup>235</sup> Die Untersuchung SITEALS liefert zu diesem Phänomen keine Erklärung. Vermutlich handelt es sich um branchenbezogene Gefälle, in denen Männer mit diesen Bildungsabschlüssen, die zu einem erheblichen Teil in handwerklichen und bauindustriellen Zweigen tätig sind, wesentlich weniger erhalten als Frauen in typischerweise weiblich besetzten Dienstleistungsbereichen (Haushaltshilfen, Verkauf, Körperpflege).

<sup>236</sup> Zu beachten sind hier allerdings die drastischen Gefälle zwischen AbbrecherInnen und AbsolventInnen der höheren Bildungsstufen: für AbsolventInnen lag die Quote der Arbeitslosigkeit 1999 bei 5,4%, für AbbrecherInnen allerdings bereits bei 14,3% (Lamarra 2002 :44).

geschlechtsspezifischen Texten vieler Stellenanzeigen in Argentinien), sondern auch für Abschlüsse bestimmter sekundärer und tertiärer Bildungseinrichtungen<sup>237</sup> und Fachrichtungen<sup>238</sup>.

Begleitend zu den oben beschriebenen Phänomenen eines sich verengenden Arbeitsmarktes und deutlicher Wertverluste einfacher und mittlerer Bildungstitel, zeigen sozialwissenschaftliche Untersuchungen Tendenzen auf, die auf die zunehmende Relevanz z. B. von symbolischem und sozialem Kapital und mithin auf die Bedeutung informeller Zuweisungs- und Verteilungsmechanismen für die Erlangung von Erwerbsarbeit für die junge Generation verweisen.

Feldman/Murmis (2002) weisen in ihrer Untersuchung in diesem Zusammenhang darauf hin, dass 1995 bereits etwa 90 % aller von Ihnen befragten Arbeitssuchenden in Stadt und Provinz Buenos Aires am häufigsten und als Mittel erster Wahl die familiären, freundschaftlichen und andere persönlichen sozialen Kontaktnetze bemühten, um Arbeit zu finden (es wurden gesicherte wie auch prekäre Beschäftigungsverhältnisse begonnen).

Die Nutzung ihres unmittelbaren Sozialkapitals wurde von den Befragten subjektiv als effektiverer Weg der Arbeitsbeschaffung beurteilt im Vergleich zu Stellenanzeigen oder Aushänge und hiermit verbundene Interviews (2002: 220-221).

Auch die Analyse von Salvía (2006a) zu erwerbsbezogenen Ungleichheitsstrukturen zwischen Jugendlichen in Argentinien verdeutlicht, dass Selektionsprozesse für die Einstellung sich nicht nur auf die segregierenden Effekte der institutionellen Herkunft der Bildungstitel und auf Geschlecht, Ethnie, Sprachgebrauch und Selbstdarstellung der Kandidatinnen stützen, sondern sich darüber hinaus in zunehmendem Maße über die persönliche Vorgeschichte, Kontakte und Empfehlungen vollziehen.

Und obgleich zeitliche Instabilität für Beschäftigungsverhältnisse in Argentinien allgemein stark angestiegen ist, ist insbesondere die junge Generation von Rotation und zeitlicher Instabilität ihrer Arbeitsplätze bedroht.

PANAIA (2005) zeigt in ihrer Zeitreihenanalyse die zunehmende Verkürzung und Instabilität der Arbeitsverhältnisse junger Universitätsabsolventen der Jahrgänge 1994 und 1998 Argentinien.

---

<sup>237</sup> Beispielsweise werden in Stellenanzeigen für Juristen oder Betriebswirte, typischerweise von nationalen, mittelständischen Unternehmen der Hauptstadt, Bewerbungen von Absolventen bestimmter Universitäten der Provinz Buenos Aires von vornherein abgelehnt (z. B. die private Universidad de Morón).

<sup>238</sup> So lag zwar das Risiko der Arbeitslosigkeit für AbsolventInnen universitärer und nicht universitärer Einrichtungen im Großraum Buenos Aires im Jahr 2000 bei einem Durchschnitt von 9,2%, die Betroffenheit unterschiedlicher Fachrichtungen und Geschlechtergruppen variierte jedoch stark. Etwa jede/r fünfte AbsolventIn der Kommunikationswissenschaften und des Journalismus konnte nach Abschluss des Studiums und längerfristiger Suche keine oder keine dem Studium verbundene Arbeit finden sowie etwa 17% bzw. 16,5% der BiochemikerInnen oder PsychologInnen. Anders hingegen ist die Situation für AbsolventInnen der Medizin oder der sogenannten 'Ciencias Aplicadas' (d.h. Ingenieurwissenschaften, u.a. Elektronik, Informationstechnologie, Agrarwissenschaften, etc.): hier waren 98% bzw. 90% aller Studenten der überwiegend männlich besetzten Bereiche in ihrem Fachgebiet nach Abschluss tätig. Das Risiko der Arbeitslosigkeit lag zudem für Akademikerinnen, die im Zeitraum 2000/01 bereits über 60% der Studentenschaft stellten, bei etwa 10,1%, für männliche Absolventen hingegen bei 5,3% (Riquelme, zit.n. Lamarra 2002 :43).

In der Kohorte der Absolventen von 1994 verweilten 21,7 % nur 1 bis 6 Monate in ihrer ersten Beschäftigung, die im Kontext einer Probezeit oder eines Praktikums realisiert wurde und die nicht in ein permanentes Beschäftigungsverhältnis umgewandelt wurde. 1998 wuchs diese Gruppe bereits auf 36,5 % an.

1994 erreichten nur 11,6 % der Absolventen eine erste Beschäftigungsdauer von bis zu einem Jahr (1998 waren es bereits 18,7 %). Nur 8 % der AbsolventInnen gelang 1994 eine Kontinuität der Beschäftigung zwischen 37 und 48 Monaten, 7,2 % der Uni-AbsolventInnen erreichten 1994 61 bis 96 Monate.

Rund 55 % der Abgänger 1998 sah einer ersten Beschäftigung von weniger als einem Jahr entgegen (ebd.)

Die hohe Rotation ist nicht in erster Linie auf freiwillige Arbeitsplatzwechsel zurückzuführen, sondern auf vertragliche Bedingungen und fehlenden Kündigungsschutz, insbesondere für die ersten Arbeitsverhältnisse nach Schule und Studium.

Da Dauer und Qualität der ersten Arbeit eine wegweisende Rolle für die weiteren beruflichen Chancen zukommen, ist die Verwundbarkeit jener Personen mit prekären Beschäftigungsstarts weitaus größer, als es die bloßen Zahlen anzeigen.

Das aktuelle Bildungsdilemma Argentiniens wird erst vor einer diachronen Perspektive auf die Wirtschafts- und Sozialpolitik der achtziger und neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts verständlich und erklärbar und lässt sich ursächlich nicht durch einzelne politische oder institutionelle Faktoren und oder etwa durch mangelnde ‚Kompetenzen‘ bzw. ‚Bereitschaft‘ der Bildungspioniere erklären (ähnlich Braslavsky 2002, Kisilevsky et al 2005)<sup>239</sup>.

---

<sup>239</sup> U.a. da trotz massivem absolutem quantitativen Zuwachs von 1,26 Mio. SchülerInnen zwischen 1993 und 1998 relative Verbesserungen der Leistungen im Primarbereich in strukturarmen Provinzen und Schulen stattfanden oder da das Interesse der SekundarschülerInnen aus unteren Einkommensgruppen an einer tertiären Bildungsstufe hoch ist.

### **3.4.6    Strukturen der Wirtschaft und des Sozialen unter De la Rúa (1999-2001) und Duhalde (2002-2003)**

Der Regierungswechsel 1999 war weniger einem vielversprechenden politischen Alternativangebot der neuen Regierungslinie geschuldet, sondern hatte vor allem die Abwahl Menems zum Ziel.

So war dann auch die Politik der oppositionellen ‚Allianz‘ von Radikalen (UCR) und der 1994 aus linken, peronistischen und z. T. bürgerrechtlichen Protestbewegung gegründeten FREPASO Bewegung unter der Präsidentschaft Fernando de la Rúa (UCR) von ‚direkten Kontinuitäten (Herzog et al 2002: 29)‘ mit den sozial- und wirtschaftspolitischen Richtlinien des neoliberalen Modells Menems charakterisiert.

Dies beinhaltete u. a. die erneute Berufung des neoliberal-orthodoxen Ökonomen Domingo Cavallo auf den Ministerposten, den er bereits unter Menem bekleidet hatte und der während der Militärregierung der 70er Jahre bereits als Zentralbankchef fungiert hatte. Ein an die Interessen der führenden nationalen und transnationalen Wirtschaftsgruppen und internationalen Geldgeberorganisationen streng angepasstes und letztlich zum Staatsbankrott führendes Wirtschaftsprogramm Cavallos war das Resultat dieser Besetzungspolitik.

Ähnlich wie unter Carlos Menem, setzte sich auch unter der neuen Regierung ein autoritärer, von präsidialen Dekreten und repressiver Behandlung oppositioneller Kräfte gekennzeichneter Politikstil durch. Fortlaufende Korruptionsskandale, Personal- und Besetzungskarussell und weitere Aushöhlung der Legislative bestimmten bis zur Abdankung De la Rúa im Dezember 2001 vor dem Hintergrund des Staatsbankrotts und heftiger sozialer Unruhen im Land das Panorama (Herzog 2002: 29ff).

Auch die erfolglose I&KT-Politik Menems wurde unter De la Rúa fortgesetzt: Das Telecentro-Programm ‚Argentina Internet Todos‘ (AIT) des Vorgängers wurde weiterhin in Szene gesetzt und ihm ein neues, ebenso erfolgloses Mikro-Finanzierungsprojekt für den Privathaushalt, ‚Argentina Digital‘ hinzugefügt ( siehe: Abschnitt ‚Digitale Ungleichheiten- I&K- Politik‘).

Die soziale Krise entfaltete sich unter de la Rúa relativ ungehemmt weiter: Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung betrafen inzwischen insgesamt über ein Drittel der Erwerbsbevölkerung, prekäre, informelle Beschäftigungsformen breiteten sich weiter stark aus und die Reallöhne brachen weiter ein (Herzog et al 2002:36). Steuererhöhungen und Ausgabenkürzungen zugunsten der Bedienung des Schuldendienstes standen im Vordergrund und verschärften die soziale Lage der Bevölkerung weiterhin. Die Transferenzen an die Provinzen wurden gedrosselt und wiederholt Gehaltszahlungen an Staatsbedienstete ausgesetzt. Nicht zuletzt die Bildung litt unter dieser Situation.

Waren es 1998 vor Amtsantritt bereits 25 %, so lebten Ende 2000 nach offiziellen Maßstäben annähernd 30 % der bonarensen Bevölkerung unterhalb der Armutslinie und verfügten bei relativ hohen Lebenshaltungskosten mithin über weniger als U\$151 monatlich zur Deckung ihrer alltäglichen Grundbedürfnisse (INDEC ‚Condiciones de vida‘ 2001)<sup>240</sup>. Etwa 7.6 % der Bevölkerung im Großraum der Metropole lebte in absoluter Armut und konnte nicht die alltägliche Ernährung sichern.

Dem Peronisten und Widersacher Menems, Eduardo Duhalde, wurde nach Ausscheren des Koalitionspartners der De la Rúa Allianz, nach Erklärung des Staatsbankrotts und massiver sozialer Proteste schließlich im Januar 2002 die Interims-Präsidentschaft übertragen, die er bis zu den Neuwahlen und dem Sieg seines peronistischen Mitstreiters Néstor Kirchner bis Mai 2003 innehatte.

Die wirtschaftliche und soziale Lage befand sich unter seiner Regierung weiterhin im freien Fall und konnte von dem Krisenmanagements Duhaldes, das stärker an der Befriedung der Wirtschaft und des IWF und weniger an der Bekämpfung der sozialen Misere der Bevölkerung orientiert war, auch nur schwach abgefedert werden: Das BIP ging im Jahr 2002 noch einmal um rund 11% zurück, die nationale Währung büßte zeitweise bis zu drei-viertel ihres ehemaligen Wertes ein, Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung betrafen Ende 2002 in Argentinien rund ein Drittel der Erwerbsbevölkerung.

Die Armut erreichte in diesem Zeitraum ihren bisherigen Höhepunkt und erfasste etwa 57 % der Bevölkerung.

#### **3.4.6.1 Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter De la Rúa (1999-2001) und Duhalde (2002-2003)**

Die inhaltliche und finanzielle Vernachlässigung der Bildungspolitik, die bereits seit Krisenbeginn 1997 unter Menem zum Einfrieren der pädagogischen und infrastrukturellen Reformprojekte und Dozentengehälter geführt hatte, wurde auch während der Präsidentschaften De la Rúas und Duhaldes fortgesetzt.

Wachsende schulische Gewalt, Abbrüche und Wiederholungen in Grund-, Sekundar- und akademischer Stufe und wiederholte Demonstrationen der Bildungsgewerkschaften trafen trotz der vor den Wahlen angekündigten Priorisierung der Bildung und angesichts der chaotischen Zustände ab 2001 auch bei Duhalde auf geringe politische Aufmerksamkeit.

Erst mit dem Reformvorschlag des Finanzierungsgesetzes setzt die Regierung Kirchner im Jahr 2005 und mit einer umfassenderen Bildungsgesetzreform Ende 2006 verspätete und inhaltlich begrenzte Signale zur Transformation der Basis neoliberaler Bildungspolitik (s. nächster Abschnitt).

---

<sup>240</sup> URL: [http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id\\_tema=76](http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=76), Aufgerufen 10.09.2007

Wie im Abschnitt zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘: I&KT-Politik Argentinien erläutert werden wird, setzte die Regierung De la Rúa die bereits vom menemischen Bildungsministerium mangelhaft koordinierten und fragmentarisch implementierten PC/Internet-Initiativen für die Sekundarstufe (Programm ‚Prodymes‘) bzw. für alle schulischen Einrichtungen des Landes mit ähnlich enttäuschenden Ergebnissen fort (Programm ‚Redes de Escuelas‘). Zudem wurde ein neues, ebenfalls recht erfolgloses Portal, das SchülerInnen, StudentInnen und DozentInnen als zentrale Online Informations- und Kommunikationsplattform dienen sollte, ins Leben gerufen ([www.educ.ar](http://www.educ.ar)).

Im Bereich der neuen I&K-Technologien wurde das unter Menem und der Beteiligung der ITU/UNO offensichtlich erfolglose Telecentro-Programm „Argentina Internet Todos“ (AIT) von de la Rúas Regierungsmannschaft positiv bewertet und unverändert erfolglos fortgesetzt. Über Kredite der argentinischen Nationalbank finanziert, wurde im Jahr 2000 ‚Argentina Digital‘ ins Leben gerufen, ein an den Interessen der IT-Industrie und am Nutzungsmodell des industrialisierten Nordens orientiertes Mini-Kreditprogramm zum Kauf eines privaten PCs (Herzog et al 2002:51f).

### **3.4.7 Strukturen der Wirtschaft und des Sozialen unter Kirchner und Fernandez de Kirchner (2003-dto.)**

Der linksliberale Kandidat der peronistischen Partei Néstor Kirchner, der als Zweitplatzierte (nach Rückzug Carlos Menems nach der ersten Wahlrunde) als Präsidentschaftskandidat der „Frente para la Victoria“ gegen Duhalde die Wahlen im Mai 2003 (sowie die Wahlen im Jahr 2005) gewann, versprach bei Antritt einen Bruch mit dem neoliberalen Modell der vergangenen Jahre.

Nach diversen Korruptionsvorwürfen und verlorenen Gouverneurswahlen der Regierung Kirchner trat im Wahljahr 2007 Kirchners Ehefrau, Senatorin Cristina Fernandez de Kirchner als Kandidatin der „Frente para la Victoria“ an und trat aus den Präsidentschafts- und Parlamentswahlen deutlich als Siegerin hervor. Bei den Teilparlamentswahlen im Juni 2009, die gemeinhin als Stimmungsbarometer für das Wahljahr 2011 gilt, erlebte die Regierung ‚K‘ jedoch eine herbe Niederlage und verlor die Mehrheit im Abgeordnetenhaus und im Senat gegen ein fragmentiertes und in sich zerworfenes Oppositionsbündnis aus konservativen Ex-Peronisten sowie Liberalen, Konservativen, Sozialdemokraten und Sozialisten. Nestor Kirchner trat das Amt des Parteivorsitzenden ab und seine Frau erneuerte die Besatzungsriege einiger Ministerien. Fernandez-Kirchner setzt bis heute in Grundzügen die wirtschafts-, sozial- und außenpolitische Stoßrichtung ihres Mannes fort.

Wenngleich es auch unter der Regie des Duos Kirchner- Fernández de Kirchner bis heute zu keiner grundsätzlichen Neuausrichtung des argentinischen Wirtschafts- und Sozialmodells kam, so vollzogen sich dennoch im Rahmen der durch die Vorjahre konsolidierten Strukturen in zentralen gesellschaftlichen Bereichen wesentliche Umorientierungen der Politik.



Menschenrechtsverletzungen und Korruptionsskandale vergangener Jahre werden durch ungewohnt unverblünte Retrospektiven und personale Neubesetzungen in zentralen Einrichtungen wie bspw. dem Obersten Gerichtshofs durch die Regierung Kirchner begegnet. Mit Vertretern sozialkritischer Gruppen werden neue Formen der Begegnung demonstriert.

Auch die von kritischen Stimmen Argentiniens traditionell monierte einseitige Medienlandschaft erhielt neue legale Rahmenbedingungen. So setzte Fernández de Kirchner im Oktober 2009 das restriktive Mediengesetz aus Zeiten der Videla-Diktatur mit Zustimmung des Parlaments und des Senats ab und führte eine neue gesetzliche Regelung ein, welche die Medienvielfalt und nationale Produktionen fördern soll und u. a. Lizenzbegrenzungen für die Medienkonglomerate vorsieht. Erstmals seit 1980 sind nun nicht staatliche und nicht kommerzielle Medienbetreiber wie Universitäten, Gewerkschaften, Kirchen usw. in Argentinien zugelassen.

Dem Währungsfonds und anderen internationalen Gläubigern gegenüber vertraten die Regierung Kirchner eine relativ strikte Haltung mit dem Ergebnis, dass die Schuldenlast 2005 um ein Wesentliches reduziert werden konnte und durch vorzeitige Rückzahlungen größere Unabhängigkeit vom IWF erreicht wurde.

Dennoch bleibt der Anteil der laufenden Schuldendienste am BIP hoch und schränkt dringend benötigte Investitionen in soziale Programme zur Reduktion der anhaltenden Armut und vielfältiger struktureller sozialer Missstände deutlich ein (Boris/Tittor 2006: 55). Die Brutto-Auslandsverschuldung lag nach Schätzungen der offiziellen argentinischen Stellen Ende März 2010 noch immer bei rund 118 Mrd. USD (INDEC ‚Balance de pagos‘, Información de Prensa Junio 2010: 6). Dies bedeutet zwar einen Rückgang von rund 27 Mrd. USD (18 %) im Vergleich zu 1999, jedoch basiert der Rückgang zu nicht unerheblichen Teilen auf der Verstaatlichung der privaten Rentenfonds Ende 2008 und auf Fernández de Kirchner Rückgriff auf die Zentralbankreserve Anfang 2010. Dies spülte rund 35 Mrd. USD zusätzlich in die Staatsbilanzen.

Eine Kombination vorteilhafter internationaler ökonomischer Bedingungen und nationaler politischer Entscheidungen haben insgesamt zu relativ vorteilhaften makroökonomischen Ergebnissen geführt. Die Entwicklung der internationalen Nachfrage nach argentinischen Exporten verläuft aufgrund der massiven Abwertung der argentinischen Währung vorteilhaft. Die Regierung entschied sich wirtschaftspolitisch u. a. auch die Einnahmen aus Agrarexporten stärker zu besteuern, die Mercosur-Beziehungen zu stärken und Teile der heimische Industrie stärker als bisher zu schützen sowie durch staatliche Preiskontrollen die Belebung des Binnenmarktes herbeizuführen<sup>241</sup>.

---

<sup>241</sup> *Anders als in Venezuela, Bolivien oder Ecuador blieben jedoch die Produktions- und Steuerauflagen für Unternehmen, die Bodenschätze wie Öl und Metallerz in Argentinien gewinnen, auch unter den Regierungen der Kirchners weitgehend liberalisiert (Solana 2007).*

Das Wachstum des BIP lag im Zeitraum 2003-2005 bei etwa 9 % jährlich, 2006 etwas abgeschwächt bei immerhin 8,5 % und im letzten Quartal 2007 bei über 8,7 % im Vergleich zum Vorjahreszeitraum. Das Jahr 2008 verzeichnete eine Steigerung um rund 7 %. Die globale Krise des Jahres 2009 machte sich mit einem starken interannualen Rückgang bemerkbar. Der Einbruch zeigte zwar bereits gegen Jahresende Anzeichen der Erholung, das Gesamtwachstum kam jedoch über knapp 1 % im Jahr 2009 nicht hinaus.

Die Staatsausgaben überstiegen 2009 die Einnahmen um das Dreifache und bedrohen nicht nur die aktuellen wirtschafts- und sozialpolitischen Handlungsräume, sondern auch die künftige Wiederwahl der Regierung ‚K‘ im Jahr 2011. Fernández de Kirchner versuchte angesichts der Haushaltsengpässe die Lage u.a. durch die Erhöhung der Agrarexportsteuern und durch die Verstaatlichung der Rentenfonds Ende des Jahres 2008 sowie durch massiven Rückgriff auf die Reserven der Zentralbank Anfang 2010 zu bessern. Trotz dieser politischen ‚Kniffe‘ (die z. T. gegen Parlaments- und Senatsmehrheiten und nicht zuletzt durch präsidiale Dekrete und offen interessengeleitete personelle Entlassungen durchgesetzt wurden) und einer satten Steigerung des BIP im ersten Trimester 2010 im Vergleich zum Vorjahr (6,8 %), sieht sich das Land vor der grundsätzlichen Herausforderung, sich mittelfristig neue Finanzierungsquellen auf den internationalen Märkten eröffnen zu müssen und die trotz Wachstum anhaltend hohen Schulden und Zinsen zu bedienen sowie dem wachsenden nationalen politischen Druck angesichts stagnierender Sozialdaten zu begegnen.

Zwar erhält die Regierung Kirchner–Fernandez relativ günstige Kredite aus Venezuela; jedoch fehlen konsolidierte Finanzierungsstrukturen im lateinamerikanischen Raum, die funktionale Alternativen zu den traditionellen internationalen Geldgebern aus Europa und Nordamerika bieten und Argentinien wie anderen Volkswirtschaften der Peripherie eine stärker emanzipierte Fiskal- und Schuldenpolitik erlauben würden<sup>242</sup>. Die Regierung Fernández de Kirchner hat nicht zuletzt vor diesem Hintergrund im Haushaltsplan 2010 der Bedienung der Schulden Priorität eingeräumt, während z. B. dem Gesundheitssektor nur die Hälfte der finanziellen Mittel für den Schuldendienst zugeteilt worden (Gambina 2010:4).

Die sozialpolitischen Maßnahmen der Regierungen Kirchner und Fernández de Kirchner im Bereich des Wohnungsbaus, der Bildung, der Mindestlöhne und Renten, der Stabilisierung von Tarifen von Basisleistungen wie Wasser und Strom, der Weiterbildungs- und Beschäftigungsprogramme wurden im Vergleich zu den Vorgängerregierungen relativ stark ausgeweitet.

Die durchaus positiv anmutenden volkswirtschaftlichen Kennzahlen der Regierungszeit des Duos Kirchner dürfen jedoch nicht über die anhaltend bedenklichen disparaten sozialen Realitäten der Bevölkerung hinwegtäuschen (*kritische Zwischenbilanzen zur Regierung Kirchner/ Kirchner/Fernandez finden sich u.a. bei Salvia 2010, SEL Consultores 2010, Montenegro 2009, Bodemer 2007, Boris/Tittor 2006 und Petras 2004*).

---

<sup>242</sup> Wie z. B. über das wirtschaftspolitische Bündnis ALBA (*Alianza Bolivariana para las Américas*) und relativ eigenständige Finanzstrukturen und Währung für die Region Lateinamerika.

Parallel zu hohen Wirtschaftswachstumsraten sind Arbeitslosigkeit und Armut in Argentinien nur moderat gesunken und befinden sich noch immer auf alarmierend hohem Niveau.

Die Armut hat sich in Argentinien und in Lateinamerika im 21. Jahrhundert jedoch nicht nur quantitativ, sondern auch *qualitativ* nachhaltig verändert. Die Phänomene ‚neuer Armut‘ zeigen sich nicht zuletzt an den strukturellen und soziokulturellen Transformationen der gesellschaftlichen ‚Mitte‘ (Kessler/Di Virgilio 2008).

Die von der Regierung Kirchner und Kirchner –Fernandez postulierten sukzessiven Verteilungseffekte (‘‘Effecto derrame’’, Trickle down Effekt) des wirtschaftlichen Wachstums und die Folgen für die Beschäftigungssituation unterprivilegierter Bevölkerungsteile, scheint in einer kritischen Längsschnittanalyse und unter Beachtung qualitativer Parameter zweifelhaft<sup>243</sup>.

Im ersten Quartal 2005 lag die offizielle Arbeitslosenquote in Argentinien bei 13 % und bei 17 %, wenn die in den Sozialhilfeprogrammen ‘‘Plan Trabajar’’ und ‘‘Plan Jefes y Jefas de Hogar’’ desaggregiert werden.

2006 bzw. 2010 galten nur 10,9 % bzw. 8,3 % aller Haushalte als offiziell arbeitslos, aber immerhin noch 15 %, wenn man die Sozialprogramme nicht berücksichtigt.

Die offiziell sinkenden Arbeitslosenzahlen verdecken zudem, dass sich die Armut trotz der Zuwächse an Erwerbstätigen auf relativ hohem Niveau hält. Selbst regierungsnahe Ökonomen veranschlagen das Ausmaß der Armut in Argentinien Anfang 2010 bei über 30 % <sup>244</sup>.

---

<sup>243</sup> Sieht man von den spezifischen Einschränkungen der Entwicklungsgesetze, die von Arthur Okun für zentrische Volkswirtschaften der 50er Jahre entwickelt wurden ab, wird dennoch das grundlegende Missverhältnis zwischen Wirtschaftswachstum in Argentinien und Arbeitsmarkt (Arbeitslosigkeit und Schaffung neuer Arbeitsplätze) deutlich.

Nach Okun’s Beobachtungen entwickelt sich das Arbeitsplatzangebot in Marktwirtschaften zentrischer, demokratisch konsolidierter Staaten 50% proportional zum allgemeinen wirtschaftlichen Wachstum. D. h. für jedes Prozent Wirtschaftswachstum kann in funktionierenden Volkswirtschaften mit rund +0,5% Arbeitsplätze gerechnet werden. Das Verhältnis lag in Argentinien 2004 nur bei +0,3% Beschäftigungszuwachs pro Prozentpunkt GDP Wachstum. Zudem ging es mit wachsenden Armutszahlen einher. Siehe hierzu z. B. ORFILA (2005), LINDENBOIM (2003).

<sup>244</sup> Während das nationale Statistikamt INDEC die Armutsquote Mitte 2009 auf 17,9% beziffert, errechnete der gewerkschaftsnahe Ökonom Claudio Lozano in seiner Sekundäranalyse der INDEC Daten ein weit größeres Ausmaß der Armut (31,3%). Andere regierungskritische Analysten, wie z.B. Ernesto Kritz, Leiter der SEL (Sociedad de Estudios Laborales ([www.selconsultores.com.ar](http://www.selconsultores.com.ar)), Consultora „Ecolatina“ ([www.ecolatina.com](http://www.ecolatina.com)), Leonardo Gasparini (Institut CEDLAS Universität de la Plata) (<http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/cedlas/>), das Instituto IDESA ([www.idesa.org](http://www.idesa.org)) kommen in ihren Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen.

‘‘Estudios privados hablan de un 30% de pobreza’’, [www.portalalba.com.ar](http://www.portalalba.com.ar), ‘‘Argentina - No alcanzó para los pobres’’ (<http://www.offnews.info/verArticulo.php?contenidoID=14757>), ‘‘La pobreza aumenta en Argentina’’ ([www.bajandolineas.com.ar/2010/02/la-pobreza-aumenta-en-argentina](http://www.bajandolineas.com.ar/2010/02/la-pobreza-aumenta-en-argentina)), Aufgerufen: 08.04.2010

Zu arbeiten und dennoch arm zu sein ist auch im Argentinien der Kirchners die Regel, nicht die Ausnahme: Sowohl 2005 als auch 2006 waren nur 20 % aller armen Haushalte arbeitslos. Das bedeutet, dass 80 % aller unterhalb der Armutsgrenze lebenden Haushalte („Hogares pobres“) trotz Erwerbsarbeit nicht für ihre alltäglichen Grundbedarfe sorgen können.

Noch bedenklicher erscheint das Verhältnis wirtschaftlichen Wachstums, des Lohnniveaus und armutsbezogener Sozialhilfeprogramme und Umverteilungspolitik, wenn bedacht wird, dass rund 70 % aller argentinischen Haushalte, die selbst ihre Grundnahrung nicht mehr sichern können und daher als „extrem arm“ („indigente“) gelten müssen, über mindestens eine erwerbstätige Person verfügen (INDEC)<sup>245</sup>.

Insbesondere die junge Generation ist im Argentinien der Aktualität benachteiligt und durch Chancengefälle intern stark polarisiert: Weite Teile sind seit Mitte der 90er Jahre nicht nur zunehmend von Armut und Arbeitslosigkeit, instabilen und prekären Beschäftigungsverhältnissen, sondern auch von anhaltenden Qualitätsmängeln ihrer Bildung und der erwerbsbezogenen Devaluierung ihrer Bildungskredenzialien betroffen.

Im Jahr 2007 war noch immer knapp die Hälfte aller unter 14-jährigen von Armut bzw. ein Fünftel von extremer Armut betroffen. Im Jahr 2009 lebten rund 40 % aller Kinder und Jugendlichen bis 18 Jahre in Armut<sup>246</sup>. Parallel zu diesen Entwicklungen stieg insbesondere der Missbrauch von „Armutsdrogen“ laut Schätzungen des argentinischen Drogensekretariats 'Sedronar' zwischen 2001 und 2006 unter argentinischen Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren um 200 % für Paco (oder „Pasta base“, eine „Crack“-ähnliche synthetische Droge, die bereits für 1\$ Peso erhältlich ist) und 380 % für Klebstoffe an.

Gerade den jungen benachteiligten Milieus des 21. Jahrhunderts der argentinischen Metropole sind die Disparitäten innerhalb ihrer Altersgruppe deutlich bewusst: nur wenige Kilometer Luftlinie aber unüberbrückbare Chancendisparitäten trennen sie von einer kleinen Gruppe von AltersgenossInnen, die an privaten Prestigeeinrichtungen mit privilegierten materiellen und personellen Infrastrukturen lernen und „netzwerken“, die mehrsprachig, medienbeflissen und viel gereist sind und denen nicht zuletzt familiäre Kapitalnetze gesicherte berufliche Karriereperspektiven erleichtern (Salvia 2004).

Die Schere zwischen den Durchschnittseinkommen armer Haushalte und dem Mindestbetrag zur Deckung des Warenkorb ist auch im Argentinien der Peronisten Kirchner und Fernández de Kirchner anhaltend weit: 2005 (Q I) lag das Einkommen eines armen argentinischen Haushaltes bei rund \$480 Peso. Zur Deckung des tatsächlichen Grundbedarfes des Alltags (Canasta Básica Total) fehlten ihm in diesem Jahr allerdings im Schnitt rund 43 % bzw. \$365 Pesos und 2006 42,5%<sup>247</sup>.

---

<sup>245</sup> [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar), „Indicadores demográficos de ocupación e ingresos de los hogares, según condición de pobreza“, 2005-06. Total 28 aglomerados urbanos, Aufgerufen: 21.07.2010

<sup>246</sup> [www.bajandolineas.com.ar/2010/02/la-pobreza-aumenta-en-argentina/](http://www.bajandolineas.com.ar/2010/02/la-pobreza-aumenta-en-argentina/), „La pobreza aumenta en Argentina“, Aufgerufen: 21.07.2010

<sup>247</sup> [www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar): „Brecha de la pobreza. Total de aglomerados urbanos“, Aufgerufen: 21.07.2010

Auch die offiziellen ‚Preisempfehlungen‘ und –bindungen für Artikel des täglichen Bedarfs greifen seit 2006 immer weniger.

Die Preissteigerungen für den einfachen Lebensmittel-Warenkorb verzeichneten bereits nach offiziellen nationalen statistischen Erhebungen Rekordanstiege, die insbesondere die unteren Einkommensgruppen schmerzlich treffen. Die Preissteigerungen lagen nach offiziellen Angaben des INDEC im Jahr 2003 bei 13,4 %, 2005 bei 9,6 % und 2006 bei 10,9 % und 2007 bei 8,8 % und 2009 bei 7,7 %. Die tatsächlichen Steigerungen liegen vermutlich wesentlich höher als die offiziellen Angaben des argentinischen Statistikamtes INDEC <sup>248</sup>. Der Anstieg des Warenkorbpreises zur Grundernährung wird von der konservativ-oppositionellen Unternehmensberatung ‚Ecolatina‘ auf fast 28 % bzw. 54\$ für den Zeitraum 2007- 2008 geschätzt, während INDEC den interannualen Anstieg nominal auf lediglich 0,60 \$ beziffert<sup>249</sup>.

Auch andere inoffizielle Expertenschätzungen gehen –insbesondere für die Entwicklung der Konsumentenpreise im Bereich der Lebensmittel und Getränke und alltäglicher Dienstleistungen- seit Jahren von wesentlich höheren Preissteigerungen aus und werfen den Kirchner / Fernández de Kirchner Regierungen gezielte Manipulation der Zahlen mithilfe des nationalen statistischen Instituts INDEC vor. So wird die Inflation von den Ökonomen des Instituts SEL im Vergleich zum Vorjahr für das Jahr 2009 z. B. auf 14-16 % (statt 7,7 % laut INDEC) geschätzt<sup>250</sup>.

Obgleich die Reallöhne der registrierten Beschäftigung im Vergleich zum Krisenjahr 2001 bis 2006 nicht zuletzt durch die Anhebung der Mindestlöhne moderat um rund 17 % gestiegen sind<sup>251</sup>, befinden sich die Löhne eines großen Teils der Erwerbstätigen noch immer weit unter denen der 90er Jahre (Boris/Tittor 2006: 57, Lozano/Rameri/Raffo 2006 , Kessler/Espinoza 2003). Die Abwertung der mittleren Bildungstitel auf der Gehaltskala (Sekundarstufenabschluss) zeigt sich im Zeitraum 1990-2007 in Argentinien und im Rest Lateinamerikas stark ausgeprägt (Franco/ León 2010 : 69).

---

<sup>248</sup> Die Preise für Kartoffeln lagen im Zeitraum in GBA statt bei den staatlich geforderten \$0,53 Peso/Kilo bei durchschnittlich \$1,02 Peso. URL: [www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-2834-2007-02-11.html](http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-2834-2007-02-11.html), Aufgerufen: 21.07.2010

<sup>249</sup> [www.lanacion.com.ar/nota.asp?notaId=1096069](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?notaId=1096069), 03.02.2010, Aufgerufen: 21.07.2010

<sup>250</sup> So stellten bspw. durch die Kirchner- Fernandez Administration entlassene MitarbeiterInnen des argentinischen Statistikamtes um Marcela Almeida eigene Untersuchungen der Konsumentenpreisentwicklung vor, die für Lebensmittel und Getränke interannuale Preissteigerungen von 2005 zu 2006 auf nationaler Ebene um ca. 26% nachweisen. Die tatsächliche Höhe der Preissteigerung des durchschnittlichen Lebensmittelwarenkorbs für den Zeitraum Oktober 2006-Januar 2007 wurde von verschiedenen Ökonomen auf rund 9% geschätzt (statt der rund 2,6% Steigerung, die vom INDEC ausgegeben wurden). Die SEL (Sociedad de Estudios Laborales) geht sogar von rund 30% Inflation von 2007 zu 2008 für den basalen Warenkorb der Privathaushalte aus. Für 2009 wird eine Steigerung von 14-16% (statt 7,7% laut INDEC) angenommen. INDEC Daten zur Inflation: [http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id\\_tema=746](http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=746), Aufgerufen: 21.07.2010.

<sup>251</sup> [http://www.mecon.gov.ar/basehome/pdf/espanol\\_2006.pdf](http://www.mecon.gov.ar/basehome/pdf/espanol_2006.pdf), Aufgerufen: 21.07.2010.

So lebten nach vorsichtigen Schätzungen 44,3 % der urbanen Bevölkerung im ersten Halbjahr 2004 unterhalb der Armutsgrenze. Im gleichen Zeitraum 2006 waren es noch 31,4 % von denen über ein Drittel (11,2 %) in ‚extremer Armut‘ (‚Indigencia‘) lebte, selbst wenn man die recht eng gefassten Armutdefinitionen des argentinischen statistischen Amtes INDEC zugrunde legt<sup>252</sup>.

Die regionalen Disparitäten der Armut sind dabei erheblich geblieben und strukturell verankert: Stadt und Provinz Buenos Aires liegen mit 25,5 % knapp unter dem nationalen Durchschnitt der individuellen Armut (26,9 %) der urbanen Bevölkerung (II/2006), die nordöstlichen Provinzen erheblich darüber (II/2006: 45,7 %).

Wie bereits erwähnt, ist Armut in Argentinien zudem deutlich generational strukturiert: Über 46 % der Personen der Altersgruppe 0-13 Jahre vs. ca. 14 % aller über 65-jährigen in den urbanen Zonen Argentiniens lebten im ersten Halbjahr 2006 in Armut (I/2004: 60 % vs. 23,2 %) <sup>253, 254</sup>. Die Armutssituation in ländlichen Gebieten ist vermutlich noch dramatischer, statistisch offiziell jedoch nur unzureichend erfasst.

Schenkt man jedoch offiziellen Angaben des INDEC und der Regierung Glauben, scheint sich die Armut kontinuierlich und beachtenswert zu reduzieren. Das argentinische Statistikamt INDEC beziffert die urbane Armut im nationalen Mittel für das Jahr 2009 mit rund 13 % und die extreme Armut mit rund 3,5 % und damit einen Rückgang der Armut von etwa 2 % im Vergleich zum Vorjahr. Verschiedene regierungsferne Untersuchungen gehen jedoch auf Basis anderer Berechnungsparameter von dreifach höheren Armutszahlen allein im urbanen Argentinien aus<sup>255</sup>.

---

<sup>252</sup> Als ‚arm‘ werden vom INDEC all jene Haushalte bzw. Personen definiert, die über die ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel grundlegende Bedürfnisse des Alltags, d.h. der Ernährung sowie Güter und all-gemeine Leistungen (Canasta Básica Total; CBT) wie Kleidung, Transport, Bildung, Gesundheit, usw. nicht in der Lage sind, zu befriedigen. Als ‚indigente‘ bzw. ‚extrem arm‘ werden all jene Personen bzw. Haushalte verstanden, denen noch nicht einmal ausreichende Mittel zur Sicherstellung ihres Lebensmittel-Warenkorbs zur Verfügung stehen (‚CBA‘; Canasta Básica de Alimentos). Dies bedeutet in Zahlen für die Region Buenos Aires beispielsweise, dass 29,4% (I/2006) der Bevölkerung weniger als etwa \$270 Pesos/Person monatlich (etwas geringer für Jüngere und Ältere) zur Verfügung stand und sie damit ihre ernährungsbezogenen sowie nicht ernährungsbezogenen Grundbedürfnisse nicht mehr decken konnten. Die Linie der „extremen Armut“ verlief bei weniger als \$126 Pesos/Monat und Person finanzieller Mittel für die Ernährung. Das tatsächliche Ausmaß, Qualität und Bedeutung von ‚Armut‘ ist als gravierender einzuschätzen, als es in den methodologisch und inhaltlich begrenzten Momentaufnahmen dieser Erhebungen deutlich werden kann (Kritik zu den definitorischen Grundlagen des INDEC, siehe Lo Vuolo et al 1999, Vasilachis de Gialdino 2003, Cambio Cultural’: <http://www.cambiocultural.com.ar/actualidad/pobreza0.htm>, <http://www.cambiocultural.com.ar/actualidad/pobreza.htm>).

<sup>253</sup> [http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/grafpobreza1\\_ephcontinua.xls](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/grafpobreza1_ephcontinua.xls), Aufgerufen 21.07.2010

<sup>254</sup> [http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/pobreza\\_edad\\_sem\\_03\\_05.xls](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/pobreza_edad_sem_03_05.xls), Aufgerufen 21.07.2010

<sup>255</sup> Der Politologe und Sozialforscher Artemio Lopez errechnet in seinen Sekundäranalysen der INDEC Erhebungen für das Jahr 2009 mehr als 30% Armut und auf über 10% der extremen Armut allein für das urbane Argentinien und kritisiert die Inkonsistenz der Erhebungs- und Berechnungskriterien des INDEC, v.a. in Bezug auf die reale Inflation (<http://www.continental.com.ar/nota.aspx?id=985676>, Cache 22.07.2010)

Zu ähnlichen Schlüssen kommt die Gewerkschaft CTA, und die Institute Prefinex, Ecolatina oder SEL (‚Estiman que la pobreza es casi el doble de la admitida por el Gobierno‘, ([http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1096069](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1096069), Artikel 03.02.2009, Cache 21.07.2010), [www.portalalba.com.ar](http://www.portalalba.com.ar), ‚Estudios privados hablan de un 30% de pobreza‘, 08.04.2010, Cache 21.07.2010,

### 3.4.7.1 Skizze des Sozialraums Stadt und Provinz Buenos Aires

(auf Basis INDEC 2005-2006; Mora Araujo 2002; Habitus: eig. Exploration i. A. an Vester 2001 u.a. ).

In Anlehnung an das zuvor vorgestellte Sozialstrukturmodell VESTERs et al (2001) und unter Berücksichtigung und der Ergebnisse der aktuellen argentinischen Sozialforschung (die eine weiterreichende horizontale und vertikale Feingliederung begrenzt), stellt sich das soziale Panorama der Stadt und Provinz in groben Zügen etwa wie folgt dar:

<b>Oberste Lagen: 11,5 %</b> Stadt BA: rund 18 % Provinz: rund 05 % (Rest Arg.: rund 05 %) (Schwerpunkt: Dezil X INDEC <sup>256</sup> , 'ABC1' Mora Araujo <sup>257</sup> )	>\$ 10.000 Pesos/mtl. Haushalt tot.	83 % akadem. o univ. Absolventen <sup>258</sup> 07 % akad./univ. ohne Abschluss	<b>Habitus der Distinktion</b>
<b>Obere Mitte 10 %</b> (Schwerpunkt: Dezile IX, X; Teile ABC1+ 'C2' Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$4.000-\$8.000 Pesos H.H. total	43 % akadem. o univ. Absolventen 19 % akad./univ. ohne Abschluss 29 % Sekundarstufe Absolventen	<b>Habitus der Arrivierten</b>
<b>Mittlere Mitte 20 %</b> (geringer Prekarisierung.) (Dezile VII, VIII; 'C3' Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$ 1.800-\$2.500 Pesos H.H. total	10 % akadem. o univ. Absolv. 14 % akad./univ. ohne Abschl. 49 % Sek.-Absolventen 26 % Grundbild. absolv./abgebr. Sek.	<b>Habitus der Strebenden</b>
<b>Untere Mitte 25 %</b> (stärker prekaris., 'Neue Arme') (Dezile IV, V, VI; 'D1' Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$ 800-1.300 Pesos H.H.total	25 % Sekundarstufe Absolv. 66 % Grundb. absolv.o. abgebr. Sek.	<b>bzw. des Status- erhalts</b>
<b>Volksklassen 25 %</b> (Dezile II, III, IV, V; 'D2' Mora Araujo)	Schwerpunkt: \$600-1.200 Pesos H.H.total	66 % Grundb. absolv.o. abgebr. Sek. 19 % Grundb. abgebr./o. Schuleingl.	<b>Habitus der</b>
<b>Unterste Lagen 8 %</b> (Dezile I, II; INDEC)	Schwerpunkt: <\$ 600 Pesos H.H.tot	24 % Grundb. absolv.o. abgebr. Sek. 75 % Grundb. abgebr./o. Schuleingl.	<b>Notwendigkeit und Prekarität</b>

**Armutsgrenze  
(INDEC I/2006):  
<\$900 Pesos**

[Minim. Grundbe-  
darf /Haushalt mit  
3,25 Personen]  
Durchschnitt für  
Stadt BA und GBA  
[www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)

Abb.34: Skizze des Sozialraums Stadt und Provinz Buenos Aires (2005/2006)

<sup>256</sup> Durchschnittl. Haushaltseinkommen der Dezile Stadt und Provinz Buenos Aires (I/2006), [www.INDEC.gov.ar](http://www.INDEC.gov.ar)

<sup>257</sup> Sozio-ökon. Schichtung ('Nivel Economico Social' NES-IMAR) nach Mora y Araujo (2002:13). Zur regionalen Verteilung, siehe ebd. 2002 (:25).

<sup>258</sup> Typische max. erreichter Bildungsgrad des Haushaltsvorstands. Basis: Mora y Araujo (2002; 21) landesweite Erhebung Argentinien. Die Bildungsprofile liegen für die Population in Stadt u. Provinz Buenos Aires durchschnittlich etwas höher als die o.g. nationalen Profile.



### 3.4.7.2 Strukturen der Bildung und Bildungspolitik unter Kirchner / Fernández de Kirchner (2003- dto.)

Im Bereich der Bildung haben sich unter den Regierungen Kirchner und Fernández de Kirchner –wenngleich recht verspätet und im Kern auf diskursiver, personalpolitischer<sup>259</sup> und rechtlicher<sup>260</sup> Ebene- Schwerpunktverlagerungen in der Wahrnehmung der argentinischen Bildungsproblematik und politisch notwendiger Maßnahmen vollzogen.

Recht verspätet, aber gerade rechtzeitig für den 2007 anstehenden Wahlmarathon, entdeckte das Regierungsteam um Kirchner und seine Kandidatin für die Präsidentschaft Cristina Kirchner–Fernandez ähnlich wie ihre Vorgängerregierungen Alfonsín, Menem und de la Rúa, die Relevanz der Bildung als „zentrale nationale Priorität“ und als „Kernvariable zur strategischen nationalen Entwicklung“ sowie die Schieflagen des nationalen Bildungssystems wieder<sup>261</sup>. Die bestehende Ministerienstruktur wurde von Kirchner -Fernandez umgebildet und Ende 2007 das bestehende Ministerium separiert und zwei Ministerien gebildet: Wissenschaft, Technologie und Innovation sowie für Bildung und Kultur.

Deutlicher als von ihren Vorgängern werden jedoch die Relevanz der Bildungsqualität für die Förderung sozialer Chancengleichheit im argentinischen Bildungssystem diskursiv herausgestellt und die Rolle eines starken Nationalstaats betont.

Der betont reformistische Diskurs Kirchners und Fernández de Kirchner kritisiert dabei sowohl die in Alfonsíns Reformen vernachlässigten bildungsdemokratischen Umsetzungen als auch die „ökonomistische Logik“ der menemschen Dezentralisierung sowie die anhaltend einflussreiche Ideologie von Bildung für Lateinamerika als „einer Ware mehr“ im „freien Handel“, welche die Einführung von Bildungsoptionen nach Vorbild zentrischer Regionen für Lateinamerika vorsehe<sup>262</sup>.

Die zuvor skizzierten Diskurse mündeten schließlich in einer Gesetzesreform, die im Dezember 2006 unter Kirchner mit umgehender Wirksamkeit vom Parlament verabschiedet wurde (Ley Nr. 26.206)<sup>263</sup>.

---

<sup>259</sup> Nicht zuletzt die personalen Wandel kennzeichnen die Reformbemühungen. Waren unter Menem überwiegend Technokraten aus der Privatwirtschaft und kirchliche Vertreter für die Bildungspolitik zuständig (Puiggrós 1999: 9), so rückten unter den Präsidentschaften Kirchner und Fernández de Kirchner stärker AkteurInnen mit pädagogischen Hintergrund auf zentrale Posten.

<sup>260</sup> v.a. die Novelle des unter Menem eingeführten Bildungsgesetzes durch die Kirchner Administration (Ley 26.206).

<sup>261</sup> Siehe: “Kirchner dijo que ‘la educación es la principal prioridad nacional’”, Infobae, 22.05.2006, [www.derf.com.ar](http://www.derf.com.ar), Abgerufen am 21.07.2010

<sup>262</sup> “Kirchner dijo que ‘la educación es la principal prioridad nacional’”, Infobae, 22.05.2006, [www.derf.com.ar](http://www.derf.com.ar)

<sup>263</sup> [http://www.caserosada.gov.ar/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2905&Itemid=11](http://www.caserosada.gov.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2905&Itemid=11) (Cache 22.05.2009)



Das Gesetz besticht insgesamt durch relativ vage Bestimmungen. Einige Aspekte sind jedoch näher ausgeführt, u. a. sieht das Finanzierungsgesetz (Ley 26.075) eine Restrukturierung der Finanzierung vor, die dem Nationalstaat wieder eine stärkere finanzpolitische Verantwortung sowie erweiterte administrative Kontroll- und Entscheidungsbefugnisse übertragen soll. Die Bildungsausgaben, so die Ausführungen, sollten begleitend bis zum Jahr 2010 sukzessive von rund 4 % auf 6 % des Bruttoinlandsprodukts angehoben werden<sup>264</sup>. Die Ausgaben übertrafen bereits diese Planzahlen: Die Bildungsausgaben 2009 repräsentierten rund 7 % des BSP und wurden in ähnlicher Größe für den Haushalt 2010 veranschlagt. Die Ausgaben für Forschung und Entwicklung sind jedoch seit 1997 trotz medial inszenierter Diskurse Kirchners und Kirchner –Fernandez relativ stabil geblieben (F&E Ausgaben 2007-2009: ca. 0,5 % des BSP, für 2010 sind 1,89 % geplant). Die Mittel für Universitäten, speziell für den Forschungsbereich, sollen im Rahmen des Gesetzes ausgeweitet werden<sup>265</sup>.

Ob durch das reformierte administrative Modell die vom Nationalstaat designierten Mittel tatsächlich auch in vollem Umfang in die Bildungstöpfe der Provinzen gelangen, bleibt abzuwarten. Dies hängt nicht zuletzt von der Stärke der föderalen Strukturen eines Landes ab.

Die Bildungsqualität, laut Kirchner/ Fernández de Kirchner das zentrale Problemfeld der argentinischen Bildung, soll von pädagogischer Seite zum einen durch verstärkte und national vereinheitlichte Dozentenausbildung und Weiterbildung angehoben werden. Die curriculare Gestaltung des Unterrichts blieb erhalten<sup>266</sup>. Den Gehältern von DozentInnen öffentlicher Einrichtungen soll darüber hinaus ein nationaler Mindeststandard, ein ‚salario digno‘ (§ VI), garantiert werden. Im Gegenzug werden Beförderungen und Gehaltserhöhungen weiterhin jedoch von Evaluierungen abhängig gemacht (§ III).

Ein weiteres stärker detailliertes Kernstück des Gesetzes sieht die formale Ausdehnung der Bildungsteilhabe vor. Die Schulpflicht wurde unter Kirchner in Argentinien nunmehr auf die Sekundarstufe, d. h. auf mindestens dreizehn Jahre bzw. auf alle 16-18 jährigen Jugendlichen ausgeweitet. Das erste Jahr der dreijährigen Poly-modalstufe (in der Hauptstadt fünfjährig) ist nationale nunmehr curricular einheitlich gestaltet und soll der Orientierung für die Wahl der Spezialisierung für die letzten zwei Jahre der Sekundarstufe dienen.

Sozial unterprivilegierte Regionen und Gruppen sollen deutlicher als bisher ‚bevorzugt‘ versorgt werden, z. B. mit Ganztagschulen im Primarbereich versorgt werden und mithin stärker mit infrastrukturellen Unterstützungsleistungen gefördert werden (Art. 79f; 85)<sup>267</sup>.

---

<sup>264</sup> Siehe Artikel 3-9 Ley 26.206. Beabsichtigt ist die Übernahme von nunmehr rund 40 % des Bildungsetats durch den Nationalstaat statt der bisherigen 20%; die Provinzen sollen künftig mit 60% statt mit 80% belastet werden.

<sup>265</sup> „Kirchner dijo que ‘la educación es la principal prioridad nacional’”, Infobae, 22.05.2006, [www.derf.com.ar](http://www.derf.com.ar)

<sup>266</sup> Für die Initialausbildung der PädagogInnen wurde z.B. 2007 das ‚Instituto Nacional de Formación Docente‘ gegründet.

<sup>267</sup> Das Angebot an Primar- Ganztagschulen soll insbesondere in sozial unterprivilegierten Regionen ausgeweitet werden. Das Ziel liegt offiziell bei einer langfristigen Abdeckung aller Primarschulen des Landes.

Der Illetrismus, der derzeit nach offiziellen Angaben 2005 bei etwa 2,6 % lag, sollte innerhalb von fünf Jahren gegen Null tendieren. Anfang 2010 lag die Rate des Illetrismus jedoch noch immer auf ähnlich hohem Niveau wie 2005<sup>268</sup>.

Darüber hinaus sieht das Gesetz vor, in Übereinstimmung mit der bereits 2005 eingeleiteten Ausweitung und gesetzlich verankerten stärkeren finanziellen Unterstützung der ‚educación técnica‘ in Sekundarstufe und weiterführender Bildung (Ley de Educación Técnica), die technische Ausbildung in Argentinien zu fördern. Der in den 90er Jahren vernachlässigte ‚Trayecto Técnico Profesional‘ soll nunmehr insbesondere unterprivilegierten Jugendlichen Erwerbsarbeitschancen bieten und mithin die von Kirchner propagierte Reindustrialisierung der argentinischen Wirtschaftsstruktur unterstützen. Fernandez-Kirchner startete 2008 „Los Científicos en las Escuelas“, ein Programm, das die Ausweitung naturwissenschaftlicher Inhalte im grundbildenden Bereich vorsieht<sup>269</sup>.

Gleichmäßige Verteilung und Beherrschung von Technologien durch die SchülerInnen werden vom Gesetz zwar zu einer Grundbedingung für die „Inklusion in die Wissensgesellschaft“ und weiterhin zum Pflichtteil des Sekundarstufenunterrichts erklärt (Art. 88), es sind jedoch keine wesentlichen Veränderungen der unter Menem eingeführten Richtlinien und Strukturen der curricularen Gestaltung und didaktischen Einbindung der Technologien in den Unterricht vorgesehen und mithin dem Vermögen und Gutdünken der jeweiligen Einrichtung überlassen.

Insgesamt bleibt festzustellen, dass die Transformationsbemühungen der Regierungen Kirchner und Fernández de Kirchner stärker auf sozial und geografisch ungleich verteilte Bildungsqualität und Lebenschancen Rücksicht zu nehmen scheinen. Ob die Ausweitung der Rechte und Pflichten auf gesetzlicher Ebene durch die Regierung jedoch bei anhaltender Verknappung familiärer Handlungsressourcen insbesondere in den bereits stark prekarierten sozialen Gruppen Argentiniens zur effektiven Wahrnehmung ebendieser Rechte und Pflichten ausreiche, bleibt unter den gegebenen Voraussetzungen durchaus fraglich. Regierungsunabhängige, kritische Evaluierungsstudien zu Erfolg und Umsetzung des Gesetzes sind bis dato ausgeblieben.

---

Siehe: [www.clarin.com.ar](http://www.clarin.com.ar), „Kirchner presentó la nueva Ley de Educación“, 16. November 2006. Die Abdeckung lag Ende der 90er Jahre bei 11% im Landesdurchschnitt (Oberman et al 2004: 125).

<sup>268</sup> ECLAC: Indicadores Argentina.

URL: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/mujer/noticias/paginas/2/29762/P29762.xml&xsl=/mujer/tpl/p18fst.xml&base=/mujer/tpl/top-bottom-estadistica.xml>, Aufgerufen: 10.10.2010

<sup>269</sup> „Kirchner promulgó la Ley de Educación Técnica“, URL [www.parlamentario.com/noticia-4369.htm](http://www.parlamentario.com/noticia-4369.htm); und „Fuerte apoyo de Kirchner a la educación Técnica argentina“, Pressemitteilung Bildungsministerium, URL: [www.universia.com.ar](http://www.universia.com.ar), „Cristina Fernandez de Kirchner lanza un plan para mejorar la educación en Ciencia y Matemática“, URL: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2438>, Aufgerufen: 9.7.2008

Wo die Problematik der ungleichen Teilhabe vordergründig durch legale Reformen (wie die Verlängerung der Pflichtschulzeit) kurz- und mittelfristig beeinflussbar scheint (wenngleich auch hier der Abschluss die entscheidende Hürde bleibt), so basieren die Schieflagen der Bildungsqualität in Argentinien, wie wir gesehen haben, auf einer strukturell konsolidierten sozio-institutionellen Segregation der Bildungsteilhabe und Strukturen. Diese Strukturen sind nicht zuletzt mit sozial ungleichen alltäglichen schulischen und außerschulischen gemeinschaftlichen Erfahrungs- und Lernwelten und sozialen und kulturellen Netzwerken und symbolischen Kapitalien der Einrichtungen und ihrer Mitglieder verbunden.

Das ‚Wie‘ und ‚durch bzw. mit wem‘ des Lernens und mithin die sozio-kulturelle Homogenität der Lehrer- und Schülerschaft und der Lern- und Erfahrungswelten erscheint für Bildungsgerechtigkeit ebenso bedeutsam wie die gesetzliche Verlängerung formaler Teilhabe an Grund- bzw. Sekundarstufenbildung.

Die segregierte Anerkennung der Bildungskredenzialien innerhalb des argentinischen Erwerbsarbeitsmarktes, Erbe der strikt neoliberalen Ausrichtung der Bildung seit den sechziger Jahren, stellt eine weitere strukturell bedeutsame Hürde für die effektive Förderung der Bildungsgleichheit in Argentinien und eine weitreichende sozial- und wirtschaftspolitische Herausforderung für die Regierung Kirchner - Fernandez dar.

Nicht zuletzt erscheint es notwendig, alltägliche Bildungsprozesse in Argentinien und Lateinamerika stärker in den Blickpunkt sozialwissenschaftlicher Forschung und politischer Reformbemühungen zu rücken.

Ob allein die Reform der Dozentenausbildung, Kern der Maßnahmen zur Anhebung der Bildungsqualität durch Kirchner und Fernández de Kirchner, das Problem der sozial strukturierten Kompetenzgefälle bedeutsam beeinflussen kann, ist fraglich.

Dies wird langfristig auf institutioneller Ebene nicht zuletzt von der Förderung pädagogischer Selbstreflexion und Kompetenzen abhängen, die Vielfalt der Bildungsbedingungen, die Ansprüche, ‚Stärken‘ und ‚Grenzen‘ der jeweiligen Milieus in das alltägliche Bildungsgeschehen zu integrieren (siehe hierzu f. d. bundesdeutschen Raum u. a. Vester 2004).

## 4 Die sozialwissenschaftliche Erforschung und Diskussion 'Digitaler Spaltungen und Ungleichheiten'

### 4.1 Begriffliche Klärungen: I&K-Technologien, PC, Internet

Die öffentliche und akademische Diskussion um ‚Digitale Ungleichheiten‘ und soziale ‚Digitale Gräben‘ und die Rolle, welche die verschiedenen neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (Kurz: nIKTs, engl.: nICTs) in diesem Zusammenhang spielen, basiert oftmals auf unklaren, zu weit oder zu eng gefassten begrifflichen technologischen Konzepten und Operationalisierungen (Selwyn 2002).

Nimmt man beispielsweise die steigenden Penetrationsraten stationärer („Festnetz“) als auch mobiler Telefonie als Beurteilungsbasis für die Entwicklung „digitaler“ Ungleichheitsstrukturen, so fällt das Gesamtbild weit positiver aus, als in einer Betrachtung weiterer I&K- Technologien, insbesondere innerhalb ähnlicher sozio-ökonomischer Weltregionen und zwischen sozialen Gruppen. Die hoffnungsfrohe Diagnose der Weltbank aus dem Jahr 2005 etwa, welche die Schließung „der“ digitalen Spaltung zwischen industrialisierten und peripheren Weltzonen in internationaler Perspektive konstatierte, stützt sich auf die relative Zunahme der Festnetz- und Mobiltelefonie in Ländern der ‚Peripherie‘ und ließ in ihrem Urteil z. B. die anhaltenden sozialen Gefälle im Bereich der PC/Internetnutzung außer Acht.

#### **Informations- und Kommunikationstechnologien**

Der ‚Umbrella Term‘ der „**Informations- und Kommunikationstechnologien**“ entstand Anfang der achtziger Jahre mit der Digitalisierung der Fernsprechnetze, die vor allem in den Ländern des ‚Zentrums‘ stattfand.

Auch Dienste wie Bildschirmtext entstanden zu dieser Zeit und bezeichnen die Ursprünge des heute prominenten Trends des Zusammenwachsens („Convergence“) unterschiedlicher Informations- und Kommunikationstechnik in Form gemeinsamer Plattformen und Medien.

Als Informations- und Kommunikationstechnologien werden im Folgenden alle Medientechnologien, die der menschlichen Information und Kommunikation dienen, verstanden. Darunter fallen sowohl neue als auch ‚traditionelle‘ Technologien wie Radio, Fernsehen, Fax und Erzeugnisse der Printmedien.

Als neue Informations- und Kommunikationstechnologien (bzw. nICTs /nIKTs) sollen im Folgenden jene digitalen Inhalte, Netzwerkarchitekturen und –verbindungsarten sowie Geräte gelten, die sich im Zeitraum der vergangenen 20 Jahre gesellschaftlich verbreitet haben.

Unter nIKTs werden verstanden:

<b>Geräte</b>	u.a. Home PCs, mobile PCs, PC –Peripherie (Drucker, Scanner, etc.), Mobiltelefone, PDAs, etc.
<b>Netzwerkarchitekturen und –verbindungsarten</b>	u.a. Telekommunikationsnetzwerke (stationär oder mobil, drahtgebunden oder drahtlos) Computernetzwerke (Internet, Intranets) und Architekturen (WLANs, LANs)
<b>Inhalte</b>	Offline Computer Software Online Inhalte und Anwendungen

Abb.35: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien (nIKTs, engl.: nICTs )

Basis: Selwyn 2002: 8

### Der Begriff des ‚Internets‘:

Die Informations- und Kommunikationstechnologie **Internet** (von Englisch "Interconnected" und "Networks") geht auf das 1969 vom US-amerikanischen Verteidigungsministerium entwickelte ARPANET zurück und beschreibt heute einen elektronischen Verbund von Rechnernetzwerken, die es ermöglichen, Verbindungen zwischen PCs und anderen IuK-Geräten herzustellen, um Daten unterschiedlicher Art auszutauschen. Prinzipiell kann dabei jeder Rechner mit jedweden anderen Rechner weltweit verbunden werden.

Alltagssprachlich wird das World Wide Web (www) oftmals mit Internet gleichgesetzt. Das WWW ist heute zwar das von Privatanutzern am stärksten frequentierte Netz, das durch benutzerfreundlichere, grafikfähige Browser und Hyperlinksysteme und seine kommerzielle Attraktivität für die Wirtschaft insbesondere seit 1993 starkes Wachstum erfuhr, es stellt allerdings nur ein Serververbundnetz unter anderen innerhalb des Internets dar. Weitere populäre Dienste, die zum Internet gehören, aber nicht in das WWW integriert sind, stellen beispielsweise Email Dienste dar, Internet Telefonie oder kollaborative Anwendungen wie Wikis (z. B. Wikipedia), Blogs, und Messenger Systeme (z. B. MSN, Yahoo Messenger, ICQ) sowie ‚Podcasts‘ wie Vlogs (periodisch erneuerte Videoeinträge) und kostenfreie oder –pflichtige Audio oder Video-on-Demand- Anwendungen ( z. B. dradio.de, YouTube.com).

Das Internet ermöglicht u. a. des Weiteren Datenaustausch über dezentralisierte Peer-to-Peer Vernetzung , die vor allem für File Sharing von in der Regel kostenpflichtigen, urheberrechtlich geschützten Anwendungen genutzt werden (Download von Musik, Filmen, Büchern, etc.) und die Nutzung von kollaborativ oder individuell genutzten Online-Spielen (z. B. Rollenspiele, Egoshooter, ...).

Die Rechnernetzwerke, die von festgelegten Mitgliedern (meist einer Organisation) mit internetbasierter Technologie genutzt werden und gemeinhin als ‚Intranet‘ bezeichnet werden, fallen im Folgenden nicht in die Begriffskategorie ‚Internet‘.

Obgleich die inhärenten Merkmale der technischen Architektur das Internet zu einem prinzipiell gestaltungs-offenem, flexiblem und interaktivem Medium machen, das sich in kontinuierlicher Transformation befindet (Orlikowski 2000), ist es durch seine sozialhistorische Entstehungsgeschichte (Castells 2005) und die in seiner Gründungsphase eingelassenen sprachlichen, kulturellen und mithin sozialmoralischen Strukturen (Castells 2005, Warschauer 2003) maßgeblich geprägt. Die der Internetsoftware und den meisten text- und linkbasierten Seiten des WWW inhärenten sozio-technologischen Charakteristika, legen bestimmte sprachliche, sozio-kulturelle und/oder physische Voraussetzungen nahe (Van Dijk 1999a,b,2005).

So lag etwa der Anteil englischsprachiger Seiten im WWW im Jahr 1997 bei rund 80% und im Jahr 2000 noch bei rund 70% (Warschauer 2003, zit. n. Zillien 2006: 25). Die meisten Seiten stammen noch immer aus den USA und Europa.

Die heute geläufigsten Microsoft PC-Benutzeroberflächen basieren zum Beispiel auf Elementen des Büroalltags, „...und nicht etwa, was auch denkbar wäre, auf Symbolen aus der Küche oder dem handwerklichen Bereich [...] [und sind damit] für Personen mit bürobezogenen Vorkenntnissen eher selbsterklärend und zugänglich (Zillien 2006: 26)“.

### **Personal Computer (PC):**

Der **PC (Personal Computer)** beschreibt im Folgenden einen stationär (HomePC) oder mobil (Notebook / Laptop) genutzten Einzelplatzrechner, der sich als Mikrocomputer (d.h. auf Mikrochiptechnologie basierend) zum einen von den leistungsstärkeren Großrechnern und zum anderen von den leistungsärmeren und funktional begrenzteren Kleinstcomputern wie PDAs (Personal Digital Assistant), Mobiltelefonen oder Spielkonsolen (Hersteller u.a.: Atari, Sega, Nintendo) abgrenzen lässt.

Die ersten auf private Nutzer ausgerichteten PCs wurde Mitte der 70er Jahre in den USA auf den Markt gebracht (Commodore, Apple). Eine massive Verbreitung für den Privatgebrauch und die Einführung in den Schulunterricht fand hier wie in anderen industrialisierten Ländern des Zentrums jedoch erst in den 1990er Jahren statt.

Die Begriffe ‚PC‘ und Personal Computer werden im Folgenden mit den Bezeichnungen ‚Computer‘ bzw. ‚Rechner‘ gleichgesetzt. Sowohl die ursprünglich durch den Begriff „PC“ bezeichneten IBM kompatiblen Geräte als auch die MAC OS basierten Rechner des Herstellers Apple sind mit „PC“ bzw. „Computer“ gemeint.

## 4.2 Die Diskussion innerhalb der Sozialwissenschaften

Wie bereits erwähnt, kontrastieren die sozial anhaltend ungleiche Verbreitung von PC und Internet in hoch industrialisierten Gesellschaften des ‚Zentrums‘ aber auch in Regionen der ‚Peripherie‘ und die zunehmende politische, mediale und wirtschaftliche Thematisierung der Technologien mit **relativ geringer und wenig differenzierter sozialwissenschaftlicher Aufmerksamkeit** (DiMaggio et al 2001; Krings/Riehm 2006a,b).

Wie die folgenden Abschnitte ausführen, setzte die sozialwissenschaftliche Konzeptualisierung, Theoriebildung und empirische Untersuchung der I&K- Technologien PC und Internet außerhalb der erwerbsbezogenen und ökonomischen Sphären (selbst in forschungsstarken Regionen wie Europa und Nordamerika) **verhältnismäßig spät** –im wesentlichen erst Ende der neunziger Jahre- ein.

Diese Verspätung wird nachvollziehbar, wenn bedacht wird, dass die Sozialwissenschaften im 20. Jahrhundert zwischen ‚**Technikvergessenheit**‘ (Rammert 1998) und technikobjektzentrierten, pessimistischen oder euphorischen Sichtweisen oszillierten<sup>270</sup>.

Nicht zuletzt deshalb scheint die sozialwissenschaftliche Betrachtung von PC und Internettechnologien auch heute noch von einer relativen Engführung auf objektive, makrosoziologische bzw. makropolitische Aspekte der Technikgenese und der -diffusion in wirtschaftlicher und in privater Sphäre gekennzeichnet und mit quantitativen und einseitig verwandten Indikatoren wie z. B. Zugangszahlen, PC-Penetrationszahlen oder durchschnittlichen wöchentlichen Surfzeiten befasst<sup>271</sup>.

In diesem Kontext haben die in der Techniksoziologie lange vorherrschenden modernisierungs- und diffusions-theoretischen Perspektiven, die sich in Nachbarschaft zu Konzepten der „Wissensgesellschaft“ und bestimmten Individualisierungsdiskursen befinden (Steinbicker 2001, Bittlingmayer /Bauer 2006b), die Entfaltung eines soziologisch differenzierten und machtkritischen Blicks auf soziale Ungleichheiten entlang informeller sozialer Netzwerke in Peer-, Arbeits- und Bildungszusammenhängen, politischer Partizipation usw. eher begrenzt. Da Technologien und Medien aus dieser Perspektive relativ starke Determinationskräfte zugesprochen werden, neigen sie auch eher dazu, homogene soziale Vorbedingungen und Effekte anzunehmen -und empirisch zu bestätigen.

---

<sup>270</sup> *Die Modernisierungspessimisten unter ihnen beschwören etwa die generelle Zunahme anonymer, mechanisierter sozialer Beziehungen oder zunehmend autoritäre Überwachungsstaaten, während die Optimisten -gleichsam deterministisch- die lineare, rationale Steuerbarkeit von Technikdiffusion und -effekten und die Potenziale ‚nachholender technologischer Entwicklungsschübe‘ für bisher schwach integrierte Regionen und soziale Gruppen betonen. Nur selten betrachten diese Ansätze genauer sozial unterschiedliche und damit auch stets ungleiche Bedingungsrahmen.*

<sup>271</sup> *Diese Ausrichtung und ihre Dominanz bis zur Aktualität wird nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass die sozialwissenschaftliche Technikforschung Nordamerikas und Europas sich vornehmlich aus die ökonomistischen und rationalistischen Denk- und Untersuchungsstränge der Wirtschafts-, Arbeits- und Medienwissenschaften des 20. Jahrhunderts entwickelt hat und sich auf Untersuchungsfelder wie Produktions- und Großtechnologien (Robotik, Atomkraft) und weniger auf private Alltagstechniken und Medien stützt und dementsprechend für die Untersuchung von PC und Internet zunächst auch auf diese theoretischen und empirischen Traditionen zurückgreifen.*

Vor dem zuvor skizzierten Hintergrund wird es ebenfalls nachvollziehbar, dass -trotz der relativ großen Popularität, welche die Konzepte Pierre Bourdieus in den vergangenen Jahren vor allem diskursiv, aber kaum empirisch erfahren haben- zwar Arbeiten aus Perspektive der Konzepte Giddens' oder Goffmans' zu Verwendung und sozialen Effekten der I&K- Technologien angefertigt wurden, aber keine Arbeiten, die explizit auf Ansätze Bourdieus zurückgreifen<sup>272</sup>.

Im kommenden Abschnitt erfolgt ein Einstieg in zentrale sozialwissenschaftliche Diskurse und Untersuchungen rund um Technik bzw. Technologie und mithin eines Themenfeldes, das zwar eng mit Transformationen gesellschaftlicher Wissensproduktion und sozialer Strukturen in der Moderne verbunden ist, aber sozialwissenschaftlich bis heute recht begrenzt erforscht und diskutiert bleibt.

Die Konzepte „Digitaler Spaltung“ und „Digitaler Ungleichheit“ der PC und Internetnutzung werden vor dem Hintergrund der zentralen Spannungslinien sozialwissenschaftlicher Technikdiskurse vorgestellt.

---

<sup>272</sup> Z. B. Höflich (1998) untersucht Computernutzung aus Sicht der Goffmanschen Rahmenanalyse und Schulz-Schaeffer (1999, 2000) baut auf Giddens Sozialtheorie auf (Zillien 22f).



#### 4.2.1 „Technik“ soziologisch gewendet- Überblick zu Diskursen und Forschung in den Sozialwissenschaften bis zur Jahrtausendwende

Technik (griech. *téchne*) bezeichnet im wissenschaftlichen Verwendungs- und Sinnzusammenhang zunächst den Vorrat an artifiziellen bzw. konstruierten Mitteln (also Wissen, Handlungen und Objekte), die von Individuen und mithin von sozialen Gruppen zur Erreichung/ Erfüllung beabsichtigter Ziele und Wirkungen eingesetzt werden.

Der Begriff Technologie (griech. ‚*tekhнологia*‘), der im Zuge der zunehmenden Verwissenschaftlichung und gesellschaftlichen Diffusion und Reflexion den ‚Technikbegriff‘ weitgehend überlagert hat, zielt stärker als der Technikbegriff auf die verbundenen formalen und informellen (tacit/explicit) sozialen Wissens- und Kompetenzbestände ab sowie auf ihre methodische Anwendung.

Der Begriff der Technologie hat und wird im Folgenden weitgehend gleichbedeutend mit ‚Technik‘ verwandt.

Deutlich wird mithin, dass technische Objekte letztlich immer auch mit sozialen Handlungsstrategien verbunden sind (ob es um die Technikgenese – also ‚Erfindung‘- geht oder um die ‚Betroffenheit‘ und Nutzungsaspekte von und durch gegenständliche Technik). Eine materiale Technik soll somit z. B. die Effizienz der Handlungen steigern oder helfen, ein Handlungsziel zu erreichen.

Ähnlich wie den sozialen Strukturen wohnt aber auch der Technik, daran erinnert uns nicht zuletzt Durkheim, eine Wirkkraft auf Deutungen und Handlungen der Akteure durch ihre materiale Gegenständlichkeit inne – eine Wirkkraft ‚an sich‘.

Ebenso bedeutsam scheint für das Handeln sozialer Akteure –gerade für eine im privaten Alltag genutzte, funktional relativ offene Technik wie der Computertechnik- die original soziale Deutung und Zuschreibung für Nutzung des Gerätes zu sein sowie seine strategische Einbindung in eine allgemeine Ethik der Lebensführung. An diesen Aspekt erinnert uns das Verständnis von Sozialem und Dinglichem Max Webers.

Um dieses Verhältnis der praktischen Zusammengehörigkeit von Gegenständlichem und Sozialem Sinn und mithin die Dualität von Struktur und Handeln mit und durch Technologie im Auge behalten und aufeinander beziehen zu können, scheinen relationale, meso-soziologische Ansätze wie der Habitus- und Klassenbegriff Bourdieus besonders geeignet<sup>273</sup>.

---

<sup>273</sup> Zur Geschichte des Technikbegriffes und der Ausdifferenzierung innerhalb der Fachwissenschaften in Übersicht siehe REINHOLD u.a. (Hg.)1997, ENDRUWEIT u.a. (Hg.)1989, RAMMERT 1994, u.v.a. die aktualisierte Darstellung von RAMMERT in STEINKÜHLER (Hg.)1999 und von ZILLIEN (2006)

#### 4.2.1.1 Die Technikkonzeptionen der ‚Klassiker‘: Weber, Durkheim und Marx

Technik als materialer Gegenstand wurde zunächst bei den ‚Klassikern‘ der Soziologie Weber und Durkheim aber auch in der Sozialtheorie von Marx nicht als eigentlicher Ursprung oder als fest determinierende Struktur für Handeln und soziale Verhältnisse begriffen, sondern vielmehr als Ausdruck für gesellschaftliche Verhältnisse und als Handlungsmittel der Akteure in ihnen, um ihre spezifischen Handlungsstrategien bzw. Interessen zu verfolgen und durchzusetzen.

Insbesondere die Sichtweise Webers hilft, Technik nicht von ihrem sozialen Gebrauch und gemeintem Sinn zu lösen, die soziale Wahrnehmung, Deutung und Nutzung von Technik ist aus seiner subjektsensiblen Perspektive nicht in erster Linie durch die Artefakte vorgegeben. Die Anregungen Webers finden sich in der aktuellen sozialwissenschaftlichen Technikdebatte v. a. in subjektorientierten, oftmals qualitativ vorgehenden ‚Enactment‘- Ansätzen (Zillien 2006 :16) aufgegriffen.

Die Traditionslinien von Marx, Weber und Durkheim gerieten in den Sozialwissenschaften in der Folge zugunsten von eher objekt-deterministischen Sichtweisen auf Technik in den Hintergrund bzw. sie wurden häufig technikdeterministisch von nachfolgenden Autoren aufgefasst und gewendet <sup>274</sup>.

<sup>274</sup> Marx, Durkheim und Weber wurden in der Rezeption auch technikdeterministisch gewendet (z. B. Weber bei ELLUL) oder es wurde ihren Konzepten von kritischer Seite ein Technikdeterminismus angelastet (m.E. bei Zillien 2006 15f). Die Rezeptionen von MARX, DURKHEIM und WEBER bei WEINGART 1989 (:48-53) oder RAMMERT 1998 (:11-15) lassen für die Ansätze der drei soziologischen /sozialtheoretischen ‚Gründerväter‘ zu Technik und ‚Dingen‘ aber durchaus auch eine andere, eher sozialgenetische statt objekt-deterministische, Lesart zu:

**MARX** beschäftigte sich mit Technik im Rahmen seiner gesellschaftsgeschichtlichen Untersuchungen (v.a. in: Das Kapital, Vol.1, Kap.13 [1867]). Zu den Arbeitsverhältnissen nach Marx gehören nicht etwa nur die materialen (technischen) Gegenstände, sondern auch die Arbeitsorganisation oder die Kompetenzen der Menschen. Marx bettete die materiale Technik hier in ihre soziale Struktur ein. Entkräftigungen des viel geübten Technikdeterminismus – Vorwurfes an Marx und Textbelege z.B. bei HIEBER 1983 (:10) , FUCHS <http://cartoon.iguw.tuwien.ac.at/christian/technsoz/marx.html>, 01.06.2007

Die Überlegungen **DURKHEIMS** [1895] 1961 (bes.: 105ff, 113f., 194ff) gaben einen Startimpuls f.d. Techniksoziologie, insofern sie den Blick innerhalb der Milieuanalyse auch auf die sachlichen Artefakte, die ein Milieu umgeben, legten (vgl. B.I.2). Im Sinne des ‚Beziehungsparadigmas‘ der Milieuanalyse Durkheims ist der sachliche Artefakt hier nicht isoliert zu untersuchen (oder etwa wie dieser das Verhalten seiner Umwelt ‚determiniert‘), als vielmehr die Einbindung einer Gegenstandsstruktur in und durch das Milieu und Gesellschaft in Beziehungspraxis und Sozialmoral.

**WEBERs** Ausführungen - 1973 :332, 1968 :473f. :593 und [1920/21] 1972 und in der Rezeption Weingart 1989 (:48-53)- verdeutlichen ebenfalls den engen Zusammenhang zwischen Handeln, Sozialem und ‚Technik‘. Ein Handeln folgt einer technischen Rationalität und kann selbst als Technik bezeichnet werden, wenn es als Mittel fungiert, mit geringstem Aufwand ein optimiertes Ergebnis zu erreichen. Auch die materiale Technik erscheint so als vergegenständlichter Ausdruck und Mittel des Geistes der technischen Rationalität, der nach WEBER die westlichen Gesellschaften als zentrales Prinzip der Lebensführung durchdringt. Allerdings verabsolutiert Weber den rationalen Handlungsmodus nicht, sondern vertritt ein differenziertes Konzept sozialen Handelns mit verschiedenen Bestimmungsgründen. Auch betrachtet Weber Handeln nicht sozial isoliert, sondern stets als sinnhaft auf das Verhalten anderer bezogen. Seine Konzeption steht rationalistischen, individualisierten und ‚dingbezogenen‘ Technikannahmen daher eher entgegen. Die unmittelbaren Überlegungen zu Technik bzw. Dingen bei Weber beschränken sich auf zwei Studien: Zur Psychophysik der Arbeit und Arbeiten zur Musiksoziologie.

Obgleich das Problemfeld Technik und Gesellschaft von allen drei Autoren insgesamt recht begrenzt ausgearbeitet wurde, strukturieren sie die Kontroversen der Techniksoziologie bis zur Gegenwart (Zillien 2006: 15).

#### **4.2.1.2 Die Traditionslinie der Industriosozologie und die Problematik des Technikdeterminismus**

Im deutschsprachigen Raum hatten sich VertreterInnen technikzentrierter Ansätze parallel seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts wissenschaftlich formiert und lieferten innerhalb der fünfziger Jahre grundlegende Impulse für das Verständnis von Technik und Gesellschaft für die Industriosozologie.

Die Industriosozologie blieb bis in die achtziger Jahre hinein der zentral mit Technik unmittelbar befasste Bereich der europäischen und nordamerikanischen Sozialwissenschaften und entwickelte sich so zu der tonangebenden, ausformulierten Basis und gleichzeitig zu einer wirksamen Hürde für die nachfolgenden 'neuen' Forschungsbereiche seit den 80er Jahren, die im Zuge des Paradigmenwechsels in den Wissenschaften bemüht waren, alternative Sichtweisen auf Technik und Gesellschaft in Produktion und Arbeit zu etablieren und neue Technologien einzubeziehen (u.a. in den Feldern Medien, Information und Kommunikation, Energie, Transport, Medizin).

Gemäß des in Deutschland vorherrschenden berufsorientierten Schichtparadigmas der 50er bis 80er Jahre betrachteten auch die Individuums-Konzepte der Industriosozologie den Menschen eher als durch äußere Umstände 'leicht' zu formendes Wesen, mit weniger Eigensinn und in der Hauptsache 'objektiven' Interessen ausgestattet. Zu diesen äußeren, objektiven Umständen gehörte in erster Linie das Einkommen. Aber auch das Technologiebild passte sich dieser Konzeption an: Eine Technologie wirkte hiernach in fast 'unausweichlicher' und stets gleicher Weise auf die inneren Haltungen und das Verhalten der Menschen zu und mit ihr ein. Interpretationsspielräume in Wahrnehmung, Beurteilung und Handeln durch Individuen mit unterschiedlichen Haltungen zu und Erfahrungen in der sozialen Welt gerieten ebenso ins Abseits des Technologieverständnisses wie die geschichtliche, soziale Genese und strategisch-symbolische Besetzung bzw. Instrumentalisierung von Technik durch unterschiedliche Akteur(gruppen)<sup>275</sup>.

Die Konzentration auf äußere Objektstrukturen wurde in vorangegangenen Abschnitten bereits für Teile der Milieu- und Lebensstilansätze kritisch beurteilt, da hierdurch vor allem die erklärungsstarken, sozialen Geneseprinzipien für äußere Handlungsmerkmale undeutlich geraten bzw. sich aus dieser Perspektive aufzulösen drohen.

---

<sup>275</sup> Diese Einschätzung trifft natürlich nur auf die industriosoz. Ansätze in einer abstrakten Gesamtheit zu und erscheint plausibler nur im allgemeinen Vergleich zu den neueren Alltagsansätzen der Technikforschung: auch im Feld der Industriosozologie existieren Binnendifferenzen, die hier aber nicht näher ausgearbeitet werden konnten. Eine der sozialgenetischen Arbeiten mit Blick auf den Eigensinn der Akteure für Fragen der Industriosozologie stellt z.B. RIDDERs (1986) dar.

Ähnliches gilt für die Technik: sie erscheint aus einer solchen Perspektive als zentrale Ursache und fast 'unausweichliche' Determinante für das Verhalten von Akteuren. So werden die eigentlich relevanten, sozialen Entstehungsgründe und Effekte nur schwer zugänglich und sozialwissenschaftlich erklärbar. Sachtechnik wird aus dieser Lesart unmittelbar „Handlungsanweisung“ zugewiesen (Zillien 2006:16)<sup>276</sup>.

Die Traditionslinien des Technikdeterminismus bzw. uni-dimensionaler Vergegenständlichungsthesen (Zillien 2006: 16) üben heute noch innerhalb der unterschiedlichen Untersuchungsfelder und theoretischen Ansätze der sozialwissenschaftlichen Technikforschung in den USA und Europa einen starken Einfluss aus und bilden eine zentrale Leitdifferenz innerhalb des Untersuchungsfeldes rund um die soziale Diffusion und Nutzung der I&K Technologien PC und Internet (auch im Bereich der Alltagstechnikforschung, vgl.ebd.)<sup>277</sup>.

#### **4.2.1.3 Der sozialwissenschaftliche Forschungsbereich Technik und Alltag**

Der allgemeine sozialwissenschaftliche Paradigmenwechsel, der zunächst in den USA und dann in den späten siebziger Jahren in Deutschland einsetzte, führte innerhalb der Soziologie und der Politischen Wissenschaften dazu, dass sich neben den etablierten Perspektiven und Methoden parallel - zunächst in Abgrenzung, dann vermehrt in Austausch - ein neuer und erweiterter, relativer Wirklichkeitsbegriff entfalten konnte, der die lebensweltliche Logik handelnder Subjekte stärker beachtete. Zunehmend wurden alternative, meist qualitative, sinnverstehende Untersuchungsmethoden eingesetzt (vgl. auch Abschnitte Milieu und Lebensführung).

---

<sup>276</sup> HIEBER (1983) stellt hier eine recht weitreichende Ideologiekritik für den Bereich der wissenschaftlichen und politischen Technikgenese an: Ein wesentlicher Bestandteil der herrschenden Ideologie sei hiernach die Behauptung, die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung verlaufe autonom, d.h. losgelöst und unabhängig von gesellschaftlichen Zwecksetzungen (ebd.:7). Industrieller und gesellschaftlicher Wandel „erscheinen dann verursacht durch Entdeckungen und Erfindungen, jedoch nicht durch ökonomische oder machtpolitische Bedingungen(ebd.:7)“. Wird von Seiten der institutionalisierten Akteure mit sogen. 'Sachzwängen' argumentiert, so würden 'technische' Entscheidungen nur allzuleicht demokratischen Beteiligungsprozessen enthoben (ebd.:8). HIEBER macht in seinen Überlegungen generell konservativ-orthodoxe Haltungen als inneres Erzeugungsprinzip für sach- und technikdeterministische Argumentationen in Wissenschaft und anderen öffentlichen Feldern aus (ebd.:16). Auch wenn diese Zuweisung etwas pauschal erscheint, so stellt sie dennoch einen bedenkenswerten Zusammenhang zwischen 'Weltsicht' und Wissenschaftsperspektive -oder umfassender- zwischen dem Habitus der Beteiligten und hier: den Technikkonzepten her.

<sup>277</sup> Vgl. exemplarisch die den technikdeterministischen Ansätzen nahen Arbeiten in Deutschland bei JÜNGER 1949, GEHLEN 1957 und LINDE 1972 und ROPOHL 1979. Für die einflussreiche US-amerik. Richtung der 'Technokratie' vgl. Arbeiten ELLULs 1954 oder OGBURNs 1922, der das 'Hinterherhinken' der kulturellen Entwicklung hinter der technischen proklamierte ('cultural lag'- These). Innerhalb der neueren Alltagsforschung stehen für eine 'dingbezogenere' Perspektive im deutschsprachigen Raum u.a. die Arbeiten BRAUNs 1993 oder JOERGES 1988. Innerhalb der Alltagsforschung rund um Technik lassen sich hiervon die 'kulturalistisch-sozialgenetisch' ausgerichteten, diversen Arbeiten RAMMERTs oder HÖRNINGs 1985 u.a. unterscheiden.

Im Rahmen dieses Paradigmenwechsels löste sich auch die sozialwissenschaftliche Technikforschung stärker aus dem engen Gegenstandsbereich der Industriosozilogie und brachte im Zuge der wissenschaftlichen und verbundener gesellschaftlicher Entwicklungen innerhalb der siebziger Jahre zunächst den Bereich der **Technikfolgenabschätzung (TA)** hervor, der sich allerdings auch zumeist auf politischer Makroebene normativ mit den risikoreichen Wirkungen aufkommender Großtechnologien (z. B. Atomkraft) und möglichen Lösungsszenarien beschäftigte.

Der private Alltag einzelner Subjekte und alltägliche Techniknutzung wurde hier allerdings noch nicht weiter thematisiert, es herrschten breit angelegte, standardisierte Massenerhebungen zu allgemeinen Technikeinstellungen vor<sup>278</sup>.

Mit der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis der machtpolitischen Interessensaufladung von Technik rückten die vorgelagerten Entstehungsstrukturen in das Blickfeld der Technikforschung und ein neues Feld, das der Technikgenese, etablierte sich neben der Folgenforschung.

Hier wurde deutlich, dass neben den objektiven Feldern der materialen und funktionalen Technikentwicklung in Privatwirtschaft und öffentlicher Forschung und neben den rechtlichen und politischen Rahmenrichtlinien usw. auch die Deutungs- und Nutzungsstrukturen der alltäglichen Lebenswelt der Menschen in privaten und formalen

---

<sup>278</sup> Diese Untersuchungen fragen oft nach einer allgemeinen 'Technikfeindlichkeit' o.ä. der Deutschen, der Älteren, der Jugend, der Frauen usw. Hierbei werden nicht nur häufig zu einfache soziodemografische Variablen eingesetzt, sondern vor allem wird hierbei das Problem der abstrakten Abfrage von lebensweltfernen Begriffen und Themen wie der Technik oder von Großtechnologien wie etwa Atomkraft deutlich. Zwar offenbaren die Antworten auch 'etwas'; vermutlich aber eher die Ebene der politischen Ideologien. Diese steht zwar durchaus auch in Vermittlung zu alltagspraktischen Einstellungen und Handlungsmustern, aber eher uneindeutig. Zudem scheint sie auch besser über differenzierte Nachfragen erhebbar.

Über das Problem der Erfassung der ideologischen Ebene hinaus zeigt sich zudem ein weiteres, verbundenes Problem: In kritischen Sekundäruntersuchungen zu den 'Metabefragungen' wird die Problematik der sogen. 'Semantisierungseffekte' deutlich. D. h., dass dem Verständnis und den Aussagen der Befragten zu 'Technik' im allgemeinen oder zu Spezialgebieten wie der Gentechnik ganz unterschiedliche Deutungen, Wortverständnisse zugrunde liegen können und „Anknüpfungspunkte auf Fremd-Dimensionen (vgl. URBAN/PFENNING 1996 :133)“ von den Befragten als Antwortgrundlage herangezogen werden. Daher scheinen die Ergebnisse der abstrakten Fragekategorie 'Technik' ohne tiefer gehende Erfassung der Wortbedeutung und Einstellungen der Befragten nur eingeschränkt aussagekräftig und vergleichbar - die Semantisierungseffekte selbst hingegen scheinen weitaus interessanter.

Als Beispiel für solche Metafragen: „Wie würden Sie ganz allgemein Ihre persönliche Einstellung zur Technik einstufen?“ mit 7stufiger Antwortskala „sehr positiv“ - „sehr negativ“ und „keine Angabe“, bei HENNEN 1997 im zweiten Sachstandsbericht des Büros für Technikfolgen Abschätzung des dt. Bundestages oder die klassische Frage des INSTITUTs f. DEMOSKOPIE ALLENSBACH, die als Zeitreihe seit Jahrzehnten in der Bundesrepublik ganz global fragt: „Glauben Sie, dass die Technik alles in allem eher ein Segen oder eher ein Fluch für die Menschheit ist?“.

Aus den Antworten werden dann für das Alltagsverständnis und -handeln wirksame Veränderungen im Bereich Technik innerhalb der Bevölkerung geschlussfolgert ( bei NOELLE-NEUMANN/HANSEN 1991 :27-52). KÖNIG merkt dazu kritisch an, dass hiermit voreilig und zu allgemein „eine Hiobsbotschaft nach der anderen über zunehmende Technikfeindlichkeit [der Gesamtbevölkerung] in die Schaltzentralen der Republik“ gesandt wurden. Verschiedene gesellsch. Akteure fühlten sich aufgrund dieser scheinbaren Schieflage mit ihren Dienstleistungen auf den Plan gerufen: „Was lag näher, als dass sich Marketingspezialisten aus Politik und Wirtschaft aufmachten, dem im öffentlichen Bewusstsein scheinbar verblassenden Bild der Technik mit Hilfe ausgeklügelter Hochglanzbroschüren neuen Glanz zu verleihen (...)“ (KÖNIG 1993: 253)“.

Kontexten von Einfluss waren und Teil der kulturellen Vorbedingungen darstellten für die 'Erfindung', oder besser gesagt den gesamtgesellschaftlichen, zirkulären Prozess von Technikentwicklung<sup>279</sup>.

Auch Teile der Folgenforschung richteten nun den Blick auf die Wechselwirkungen mit Technik im alltäglichen Nutzungsrahmen privater Akteure. Quantitative, eher sach- als subjektbezogene Untersuchungen zu Techniknutzungen und –einstellungen v.a. im Bereich von 'Technik und Arbeit' herrschten hier als Relikte industriesoziologischer Tradition allerdings weiterhin vor<sup>280</sup>.

Erst Ende der achtziger Jahre, also mit einiger Verspätung zu anderen alltagsbezogenen sozialwissenschaftlichen Untersuchungsfeldern, entwickelte sich aus dem Spannungsfeld der vorangegangenen Forschungsbereiche eine verdichtete Diskussion über die Zusammenhänge zwischen Technik und Alltag<sup>281</sup>.

Die Diskussion leitete auch eine Phase verstärkter empirischer Forschung ein, die sich hauptsächlich mit den Fragestellungen beschäftigte, wie technische Artefakte in die privaten Haushalte gelangen, sich dort verteilen und welche Folgen die unterschiedlichen Aneignungsformen und Nutzungsweisen auf das alltägliche Leben der Menschen haben<sup>282</sup>.

In den Folgejahren wurden nun auch vereinzelt erste exklusionstheoretische Perspektiven für Technik und Alltag entwickelt.

---

<sup>279</sup> Zentrale Arbeiten zur Technikgenese z. B. bei MAYNTZ/HUGHES 1988, WEYER 1993, KNIE 1991

<sup>280</sup> Wie z. B. die Arbeiten von DEIß/DÖHL 1992

<sup>281</sup> „Aus einer 'Alltagsperspektive' zu argumentieren bedeutet immer auch, bei den einzelnen Autoren mehr oder weniger dezidiert, für einen 'Perspektivwechsel' in einer industriesoziologisch verengten Techniksoziologie zu plädieren (JOERGES 1988 :7) „Zur Geschichte der alltagsbezogenen Technikforschung aus Sicht eines Vertreters der 'kulturalistischen' Sicht siehe. z. B. HÖRNING 1990 (:13-35).

Zum Alltagsbegriff:

Obwohl auch die Sphäre der Arbeit unmittelbar zum Alltag gehört, trennt der Begriff 'Alltag' in den meisten Fassungen der Technikforschung die (Erwerbs)arbeit hiervon ab und so werden die Forschungsbereiche inhaltlich meist in 'Technik und Arbeit' und 'Technik und (privater) Alltag' unterteilt (vgl. Übersicht bei RAMMERT 1994). Allerdings: „Die Begrifflichkeiten für Technik sind nicht weniger uneinheitlich als die Alltagsbegriffe“ der Techniksoziologie (JOERGES 1988 :10).

Der Vorschlag RAMMERTS (1998) zum Alltagsbegriff will den Begriff aus seiner phänomenologischen Tradition des Lebensweltkonzepts nach HUSSERL erweitern. Alltag wird nach RAMMERTS Einschätzung bei Husserl u.a. zu stark auf die Mikrowelten der Akteure verkleinert, „als fraglose Selbstverständlichkeit“ übernommen und so würden Erklärungen und Wechselwirkungen mit den objektiven Ebenen vorschnell ins Abseits des Forscherblicks geraten. Für die Untersuchung von Technik als sozialem Phänomen im Alltag gelte es vielmehr, die „Spannung zwischen System und Lebenswelt“ zu rekonstruieren (1988 :170) (Ähnlich: JOERGES 1988 :7-10 und HALFMANN 1996 :149-156).

In der vorliegenden Arbeit wird der Gedanke RAMMERTS aufgegriffen und versucht, den abstrakt scheinenden Bruch zwischen (öffentlicher Erwerbs)arbeit und Alltag, sowie von subjektiven und objektiven Dimensionen, von Lebenswelt und industrialisierter 'Außenwelt', von Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsstrukturen für die Deutung der empirischen Fälle zu vermeiden. Vielmehr sollen die überlappenden lebensweltlichen Bezüge zwischen den Alltagssphären häusliche Arbeit, Freizeit, Privates usw. und außerhäuslicher Erwerbsarbeit berücksichtigt werden.

<sup>282</sup> vgl. die Grundlagendiskussionen in LUTZ 1987, JOERGES 1988, WEINGART 1989

In den USA und später auch in Europa wurden im Themenfeld der Alltagstechnik in den achtziger und neunziger Jahren sowohl Querschnittstudien<sup>283</sup> angestrengt ( eine breite Palette technischer Geräte wurde abgefragt: üblicherweise Telefon, Automobil, Fernseher, Waschmaschine, Heimwerkertechnik u.ä.) als auch Intensivfallstudien<sup>284</sup> (hier stehen einzelne Technologien, z. B. das TV Gerät oder in den 90er Jahren auch der Homecomputer im Mittelpunkt des Interesses).

Langzeituntersuchungen<sup>285</sup>, die Aufschluss über individualbiografische, milieuspezifische oder generell gesellschaftsgeschichtliche Genese und Wandel der Techniknutzung und –deutung geben könnten, sind für beide Studienperspektiven eher selten.

Im Bereich der Technikalltagsforschung der 80er und 90er Jahre lassen sich sowohl Ansätze aus Sozialpsychologie als auch der Soziologie ausmachen.

Für die Ansätze der sozialpsychologisch motivierten Technikforschung gilt, dass die Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse eher auf individual- statt auf sozialpsychologischer Ebene arbeiten und verbleiben. Meist wird ein recht vager Bezug hergestellt zu gesellschaftlichen Handlungs- und Deutungsmustern und sozialen Klein- und Großgruppen, in denen sich die Befragten verorten lassen würden. Gruppenspezifische objektive und subjektive Merkmalsstrukturen oder ihre soziale Genese bleiben dementsprechend weitgehend ausgeblendet. Als Sozialkategorie werden eher Einzelmerkmale z. B.. Geschlecht als ausschließliches Verursachungsprinzip in den Mittelpunkt gerückt. Andere Merkmale, wie die berufliche Position, werden den Einzelprofilen mehr beschreibend als erklärend anbei gestellt. Es herrschen allenfalls einfache Schichtkonzepte vor, in denen z. B.. lediglich die berufliche `Rolle´ als `Schicht´indikator dient<sup>286</sup>.

Ähnliches gilt auch für die Ansätze aus der Soziologie: zwar kommen hier Gruppenkonzepte und entsprechende Handlungstheorien ins Spiel, diese werden meist aber nicht als zentraler Erklärungsansatz genutzt, über den dann etwa die beobachtbaren Phänomene im Beispielfeld der Technik erfasst und gedeutet werden könnten. Die soziologischen Gruppenkonzepte (überwiegend der sozialen Schicht) erscheinen vielmehr als nachgeordnete, Beschreibungshilfen für die Untersuchung der Technikdeutung – und nutzung im Alltag. Überwiegend wird das Thema vom materialen Objekt her versucht `aufzuzäumen´<sup>287</sup>.

---

<sup>283</sup> z.B. GLATZER u.a. 1991, HAMPEL u.a. 1991, LÜDTKE 1994

<sup>284</sup> z.B. RAMMERT 1991, NOLLER/PAUL 1991, HORN 1993

<sup>285</sup> z.B. MEYER/SCHULZE 1994, SACKMANN/WEYMANN 1994 (=> s. Abschnitt T.studien) oder die historische Annäherung KÖNIGs 1993 an Einstellungen zur Technik i.d. Phasen 1760-1830, 1870 bis zum ersten Weltkrieg und der darauffolgenden Phase bis in die Jetztzeit (:253-275).

<sup>286</sup> Verschiedene sozialpsych. Ansätze zum PC bei SCHACHTNER 1997, FLICK 1996, WALTER 1998, LEITHÄUSER u.a. 1991

<sup>287</sup> Siehe die ökonomisch- rationalen Akteur- und Haushaltstheorien nach GERSHUNY (1981, 1983) oder BECKER (1965), die jedoch nicht hinreichend die Nutzungsmuster alltäglicher Technik erklären können (KRITIK dieser `New Home Economics´ vgl. RAMMERT 1988: 184f, HAMPEL u.a. 1991 :20-24).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es in den Sozialwissenschaften sowohl in den 1990er Jahren wie auch in der aktuellen Forschung selten ausformulierte Theoriekonzepte sind, die den empirischen Forschungen oder theoretischen Reflexionen über Technik zugrunde liegen, als vielmehr sozialtheoretische Versatzstücke, welche die verhaltens- und objektzentrierten Ergebnisse unterstützen sollen. Zum anderen handelt es sich oftmals um soziodemografische Einzelmerkmale, die in den Mittelpunkt geraten (z. B. Geschlecht oder Alter) und welche dann, ähnlich zu den sozialpsychologischen Ansätzen, als Geneseprinzip erscheinen und Differenzen übersehen<sup>288</sup>.

Wie bereits erwähnt, liegt ein Grund für die Konzentration auf das materiale Untersuchungsobjekt und die Nebenrolle der sozialen Genesestrukturen in der historischen „Technikvergessenheit<sup>289</sup>“ der Soziologie, die hier zunächst einmal mehr Fragen als vorhandene Anhaltspunkte für die nachfolgende Forschung seit den siebziger Jahren hinterlassen hat.

---

<sup>288</sup> RAMMERT 1988 (:182), *Vertreter der sozialrelationalen Linie*, beschreibt diese sozial wenig differenzierende Sicht auf Technikdeutung und –nutzung als „Universalisierungs-These“. Für diese These können durchaus „verschiedene empirische Sachverhalte und Argumente in Anschlag gebracht werden“. Denn wirft man beispielsweise „einmal einen Blick auf Statistiken zur Ausstattung der Haushalte in der BRD mit langlebigen Konsumgütern, so fällt eine in den letzten Jahrzehnten rapide zunehmende Erhöhung der Ausstattung mit technischen Geräten und eine starke Angleichung zwischen den einzelnen Haushalten auf (...)“. Hiernach fielen dann lediglich „die 1-2 Personen- Haushalte der Renten- und Sozialhilfeempfänger .. aus dem einheitlichen Bild des modernen, mit hochwertigen technischen Gütern ausgestatteten Haushalts heraus (RAMMERT 1988: 182, Herv. L.H.)“. Zwischen Arbeiter-, Angestellten, Beamten- und Selbstständigen-Haushalten ließen sich aus dieser objektiven, quantifizierenden Sicht auf alltägliche Technik dann keine großen (oder die entscheidenden ‘feinen’) Differenzen mehr feststellen. Die voreilige Schlussfolgerung ähnlicher Wirkungen, Nach- und Vorteile, Vorlieben usw. für Technikanschaffung und Nutzung liegt aus dieser Datengrundlage und einer universalisierenden Sicht nur allzu nahe. RAMMERT u.a. Autoren vertreten in Abgrenzung zur sogen. „Universalisierungsthese“ die „gegenläufig vorgehenden Distinktions-These“ (ebd.1988 :186)“. Die Autoren betonen vor dem Hintergrund eigener qualitativer Forschung, dass sich durchaus eine „differenzierte Struktur der Technikaneignung im Alltag .. auf verschiedenen Ebenen nachweisen“ lasse (ebd.: 186). Zur Erklärung werden hier nicht nur ökonomische Klassenunterschiede herangezogen, sondern auch Unterschiede des Habitus bzw. des Milieus oder der Lebensführung (hier allerdings auch eher nur als theoretische Versatzstücke).

So stellen RAMMERT et al Unterschiede der alltäglichen, privaten Technikpraxis auf „mindestens drei Ebenen“ fest:

(1) „Auf der Ebene des Erwerbs und Einbaus hochwertiger technischer Güter in die alltägliche Lebensführung“. (2) Über „die Auswahl spezifischer Typen von Geräten“. Die „Wahl zwischen verschiedenen Produkttypen erfolgt weder allein nach ihrer technischen Leistungsfähigkeit noch nach ihrer Wirtschaftlichkeit“, sondern neben finanziellen Rahmenbedingungen vielmehr auch nach einer Ethik der Lebensführung einer Person und des beteiligten Haushalts: „Mit jedem Kauf wird der eigene Lebensstil produziert und bestätigt- und auch gleichzeitig von anderen abgegrenzt. Die Distinktion .. verläuft dabei .. [entlang] ... den kulturell definierten Klassifizierungen von exklusiv versus massenhaft, von professionell versus laienhaft, von ästhetisch geschmackvoll versus kitschig usw. (:187 f)“.

(3) „Eine dritte Ebene der Distinktion lässt sich anhand der unterschiedlichen Art und Weise der Verwendung gleicher technischer Geräte feststellen... Die Reiselimousine kann zum Rennwagen umfunktioniert werden, mit der Luxusküche lassen sich einfache Dosengerichte kochen ... der Lerncomputer kann zum Werkzeug der ‘Hacker’ (ebd.:187)“ werden. Und: „Die Vorstellungen von ökonomischer, technologischer oder praktischer Rationalität differieren ... zwischen den verschiedenen Anwendergruppen“. Aber: „... Die hier angesprochenen Tendenzen zunehmender Differenzierung ... bedeuten jedoch keineswegs eine Strukturlosigkeit und Beliebigkeit der Technisierungspraktiken (ebd.:188f)“.

<sup>289</sup> siehe RAMMERT 1998 (:10) und vgl. auch JOERGES 1988(:7)



Weitere Einflussfaktoren stellen das technikdeterministische Denken und die „Vergegenständlichungs-These“ dar, die technischen Artefakten zwingende Handlungsanweisungen unterstellen (s. Kritik bei Schulz-Schaeffer 2000 :52ff, Zillien 2006 :16).

Diese Denktradition hat sich im Zusammenspiel mit neueren Ansätzen im Bereich `Technik und Alltag` insbesondere deshalb zu einer konfliktreichen Leitdifferenz entwickelt (Sachzwang versus soziale Genese und Gestaltbarkeit; Objekt vs. Subjekt; materialer Gegenstand vs. Lebenswelt usw.), da in diesem Forschungszweig beabsichtigtermaßen Alltag und damit Akteure in ihrer sozialen Praxis stärker berücksichtigt werden sollten<sup>290</sup>.

Der wissenschaftliche Konflikt ist wohl auch deshalb so dauerhaft und tief greifend, da die materialen Gegenstände eine Ebene eigener Wirksamkeit darstellen und sich nicht vollständig und konfliktarm im Deuten und Handeln und `Wollen` der Akteure auflösen und sich folgerichtig in einer Untersuchung auch nicht unberücksichtigt bleiben sollten.

Die Technikforschung steht somit vor der in der Tat schwierigen Aufgabe, beide Aspekte, d. h., materialer Gegenstand und Soziales, erklärungskräftig zueinander zu führen.

Die nachfolgende Betrachtung der konzeptuellen Grundlagen und Forschungsansätze zum ‚Digital Divide‘ bzw. der ‚Digital Inequalities‘ greift diese Leitdifferenzen auf.

---

<sup>290</sup> *Diese Leitdifferenzen und Begriffsdefinitionen von Technik und Sozialem scheinen zudem innerhalb der (Sozial)Wissenschaften stark „an vorgängige gesellschaftspolitische und letzten Endes moralische Deutungen gebunden [zu sein]. (...) In den Beiträgen [kommen] ähnliche Sichtweisen zum Ausdruck wie in politischen Technikdebatten... Analyse, Empirie ... bleiben hier wie dort amalgamiert mit Befürchtungen und Prophezeiungen, Wunschträumen und Versprechungen (JOERGES 1988:18)“.*

#### 4.2.2 Von ‚Digitalen Gräben‘ der 1990er Jahre zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘ im 21. Jahrhundert: Von der Zugangsfoкусierung zur Betrachtung der Nutzungsweisen, Kompetenzen und ihrer sozialen Voraussetzungen und Folgen

Die **sozialwissenschaftliche Diskussion** und Erforschung des Personal Computers (PC) im Alltagskontext setzten in den USA und verzögert in Deutschland und Europa im Kern Anfang bzw. Mitte der 1990er Jahre ein.

Das akademische Interesse an ‚Hackern,‘ ‚Computerkids‘ u.a. Spezialphänomenen ließ Anfang der 90er Jahre recht bald nach und **stieg erst relativ spät wieder an** – in den USA **gegen Mitte**<sup>291</sup>, in Deutschland **gegen Ende der neunziger Jahre**- nachdem PCs im privaten und bildungsbezogenen Alltag bereits im Zuge von Internet und Offline Multimedia quantitativ bedeutsame aber auch nunmehr deutlich sozial ungleichmäßige Verbreitung gefunden hatten<sup>292</sup>.

Das **Ende der 1990er Jahre** wieder einsetzende Interesse richtete sich nun weniger auf Spezialphänomene (‚Hacker‘, etc.), sondern auch auf die offensichtlicher werdenden sozialen Disparitäten innerhalb der allgemeinen Bevölkerung. Zunächst konzentrierte sich das Interesse auf die **Ungleichverteilung des Zugangs** zu PC und Internet (bekannt geworden als ‚**Digitale Spaltung**‘) und mit deutlicher Verspätung auch auf die ‚**Digitalen Ungleichheiten**‘, die mit Nutzungsvoraussetzungen, Nutzungsmotiven, Nutzungsweisen und ihren Effekten (z. B. der Kompetenzen, politischer Informiertheit oder Berufschancen) verbunden sind.

---

<sup>291</sup> Der ab 1996 als ‚Social Informatics‘ bekannt gewordene Bereich untersuchte relativ theoriegelöst empirische Phänomene neuer Technologien im Alltag (siehe z. B. Kling 2001)

<sup>292</sup> Eine Übersicht findet sich z. B. bei RAMMERT u.a. 1991

Die Konzepte ‚Digitaler Spaltung‘ und ‚Digitaler Ungleichheiten‘, die seit Ende der 1990er Jahre das Spannungsfeld der Diskussion und Untersuchungen der Alltagsmedien PC und Internet bilden, entwickelten sich in Rückgriff auf die bereits vorgestellten zentralen Leit- und Konfliktlinien der technikwissenschaftlichen Debatten der Vorjahre:

- Die ‚Vergegenständlichungs-These‘: entwickelte sich unter dem Einfluss des modernisierungs-theoretischen Rationalisierungsparadigmas der Industriosozologie und einer eher objektzentrierten Sicht auf Technik <sup>293</sup>.
- Die ‚Enactment‘-Perspektive: entwickelte sich in Auseinandersetzung mit stärker akteurorientierten Ansätzen der Computerdeutung und –nutzung (s. Schulz-Schaeffer 2000: 52ff; Zillien 2006 :16).

Die Perspektiven innerhalb der ‚Enactment‘-Perspektive variieren jeweils:

- von eher sozialkonstruktivistischen, individualisierten Handlungskonzepten, die von einer relativen Steuerbarkeit des Computers für eigene Zwecke und rationale Zielsetzungen ausgehen (frühe Arbeiten für den deutschen Raum: z. B.. SCHIMANK 1985, WERLE 1995 :49-76, BARDMANN u.a.1992 :201-216, f. d. USA: z. B.. ELSTER 1983)
- zu sozialrelationalen Ansätzen, die neben der Eigenlogik alltäglicher Praxis die Prozesse der Computerdeutung und –nutzung in objektiver und subjektiver Verknüpfung mit sozialen und politischen Makrokontexten stärker zu berücksichtigen versuchen (USA: Social Informatics, RAMMERTs div. Publik., GLATZER 1991, OLSCHA 1990, ECKERT u.a. 1991, BAERENREITER u.a. 1990 oder BÖHM / WEHNER 1990)

---

<sup>293</sup> Diese Perspektiven betonen eher eine Überformung des Alltags und des Verhaltens durch rationalisierte Strukturen der Arbeitswelt und/ oder durch die Technik selbst: Das Rationalisierungsparadigma hält die abstrakten Prinzipien des industriellen bzw. erwerbsarbeitsbezogenen Technikeinsatzes auf das Deuten und Handeln leibhaftiger Menschen in ihrem ‚privaten‘ sozialen Alltag mit dem Computer für relativ übergangslos übertragbar. Als Untersuchungsthema wurde der Computer und ganze EDV Systeme zunächst nur in industriosoz. Zusammenhängen behandelt (z. B. bei BRANDT 1978, BENZ-OVERHAGE 1983), bevor er überhaupt Gegenstand der Alltagsforschung wurde. Nach der objektorientierten Deutungsvariante prägen die objektiven Nutzenanforderungen und Möglichkeiten der materialen Maschine das Verhalten und Deuten der Menschen: „Der Mensch erscheint als Anhängsel der Maschine [Computer] [...] das sich [...] der technischen Apparatur zu beugen hat (RAMMERT 1991 :12)“. Die Perspektiven des Industrieparadigmas und der objektorientierten Sicht sind zudem relativ stark von politisch- normativen Entwürfen und Vorabdiagnosen gekennzeichnet. Die modernisierungsoptimistischen Diagnosen unter ihnen sehen in einer mobilen „Homuter“ Gesellschaft pauschal eine Organisationserleichterung, Wissensvergrößerung ; eine allgemeine Vereinfachung des ‚wirren‘ Alltags durch Computertechnik und andere technische Alltagsstrukturen als notwendiges und realisierbares Ziel an ( vgl. z. B. bei HAEFNER/EICHMANN/HINZE 1987, MASADU 1981). Die pessimistischen Einschätzungen befürchten pauschal eine „information polluted society“ durch die neuen I&K Technologien. Die Verbreitung des Computers erscheint hier wie die ‚Kolonialisierung‘ einer vormals unangetasteten, ‚heilen‘ Lebenswelt. Vgl. u.a. die Bilanz von METTLER-MEIBOM 1987 (z. B. :99f :103), zu den „Sozialen Kosten der Informationsgesellschaft“. Die Autorin schlussfolgert innerhalb ihrer theoretischen Arbeit auf eine „Zerstörung“ von Kommunikation, Natur und Umwelt als mittelbare Folgen der Ausweitung moderner I&K Technologien. Siehe außerdem PFLÜGER/SCHURZ (1987) sozialpsychologische Studien zum „maschinellen Charakter“ oder die sehr weitreichende Kritik des Computers bei EURICH 1991 (Untertitel: „Vom Sturm der Technik auf das Leben und Möglichkeiten des Widerstands“).

Die sozialrelationalen Akteuransätze und die daraus hervorgegangenen Ansätze ‚Digitaler Ungleichheiten‘ nehmen eine vielversprechende Mittlerposition ein zwischen den Anregungen der strukturlogischen Sach- und Industrieansätze und den subjektivierten ‚voluntaristischen‘ Ansätzen: Der Computer wird in den relationalen Akteuransätzen zum einen als eine ‚offene‘ Technik betrachtet, die unter Einfluss von subjektiven und objektiven sozialen Dimensionen prinzipiell vielfältige Deutungs- und Einsatzmöglichkeiten der Akteure im Alltag zulässt. Jedoch wird auch versucht, die technische Spezifität zu bedenken: Durch seine Funktionsweisen und –möglichweiten bietet der PC generell technikimmanente und milieu-, geschlechts- oder altersspezifische ‚Tücken‘, Vorteile usw. Dabei werden Züge rationaler Computernutzung und –deutung oder berufsmusterverwandte Strategien eines Akteurs in diesen Ansätzen keineswegs ausgeschlossen, jedoch i.d. R. auch nicht idealtypisch auf alle Akteure und Handlungszusammenhänge versucht zu generalisieren.

#### **4.2.2.1 Die Wissensklufforschung als Vorläuferin der Ansätze zu Digitaler Ungleichheit**

Neben den referierten Ansätzen sozialwissenschaftlicher Technikdiskurse haben ebenso Arbeiten der politischen Medienwirkungsforschung der 70er, 80er und 90er Jahre einen bedeutsamen Einfluss auf Konzeptentwicklung und empirische Untersuchung ‚Digitaler Spaltung‘ und ‚Digitaler Ungleichheiten‘ ausgeübt und werden in diesem Abschnitt in ihren Grundzügen skizziert <sup>294</sup>.

Den Arbeiten zu ‚Wissensklüften‘ bzw. ‚Knowledge-Gaps‘, die zunächst in den USA und später in anderen hoch industrialisierten Ländern die ungleiche Verteilung von Wissen in unterschiedlichen sozialen Statusgruppen im Kontext der Nutzung von Massenmedien (TV, Radio, Print) nachwiesen, lag die Annahme zugrunde, dass sich durch die (Nicht)Nutzung bestimmter Medien bestehende soziale Ungleichheiten weiter akzentuieren oder auch vergrößern können.

Es existieren in der Wissensklufforschung –nicht unähnlich zum Feld der Technikforschung– neben subjekt- bzw. wissenseffektorientierten Ansätzen auch zugangsorientierte, d.h. technikzentrierte, diffusionstheoretische Perspektiven, die von einer Nivellierung der Klüfte durch sukzessive Verbreitung der Technologien in den Haushalten ausgehen. Die zugangs- bzw. technikorientierten Ansätze wurden jedoch durch Ergebnisse kritischer empirischer Arbeiten im Verlauf der 90er Jahre abgeschwächt, da diese die Bedeutsamkeit und erklärende Kraft soziokultureller, bildungsbasierter ‚Wissensklüfte‘ oder ‚Präferenzen‘ des Alltags der MediennutzerInnen nachweisen konnten.

---

<sup>294</sup> Die auf der Pionierarbeit des US-amerikanischen Forscherteams der University of Minnesota um Tichenor et al (1970) basierende Forschungsrichtung geht im Allgemeinen davon aus, dass bereits vorhandene sozialstrukturelle Benachteiligungen, die in modernen, vertikal und horizontal gegliederten Industriegesellschaften v.a. an die Faktoren Bildung, Arbeit und ökonomisches Kapital geknüpft und typischerweise mit Geschlecht, Ethnie und Alter verschränkt sind, mithin zu Benachteiligungen in Zu- und Umgang mit medial vermittelten Informationen führen und mit ungleichen Verwertungschancen der Informationen bzw. der ausgebildeten Wissensbestände und jeweils unterschiedlicher politischer Partizipation bestimmter Bevölkerungsgruppen einhergehen. Die Tiefe der Informiertheit bzw. des Wissens wird üblicherweise differenziert (z. B. zwischen ‚knowledge about‘, einem eher flüchtigen Wahrnehmungswissen und weiter reichendem ‚knowledge of‘, also Erklärungswissen unterschieden).

Zugangsorientierte Ansätze der ‚Digitalen Spaltung‘ im Bereich PC/ Internet gehen davon aus –ähnlich wie diffusions-theoretisch orientierte Konzepte der TV- Wissensklufforschung oder die Vergegenständlichungsthesen der Technik-forschung–, dass bereits durch die zunehmende Verbreitung von PC und Internet eine Nivellierung der Rezeptions-bzw. Nutzungsweisen und ihrer sozialen Wirkungen im Zeitverlauf stattfindet ( wie z. B.. bei Gaziano 1995)<sup>295</sup>.

Wissenseffektorientierte Arbeiten hingegen, denen nicht nur weiterreichende Methodologien sondern auch anders-gerichtete Konzepte hinsichtlich gesellschaftlicher Modernisierung, Sozialstruktur und sozialer Ungleichheit zugrunde liegen, kommen zu weiterführenden Ergebnissen.

Diese Wissenskluffansätze weisen darauf hin, dass sich die sozialen **Wissensunterschiede** zwischen traditionell sozio-kulturell und ökonomisch privilegierten und benachteiligten Gruppen trotz der formal gestiegenen Diffusion von ‚Wissen‘ mit der Ausbreitung der Print-, TV und Radio- ‚Massenmedien‘ **tendenziell eher verstärkt** als verringert haben.

Da Statushöhere soziale Gruppen aufgrund verschiedener begünstigender sozio-kultureller Dispositionen –so die Er-gebnisse dieses Zweiges empirischer Forschung- wesentlich stärker von der Nutzung der Medien profitieren, ver-größerten sich mit zunehmender Medienpräsenz die gesellschaftlichen Wissensklüfte und die damit verbundenen sozialen Ungleichheiten. Sozial relativ unterprivilegierte Gruppen erfahren demnach über sozial ungleichen Zugangs-und Verwertungsmuster in der modernen Medien- und Informationsgesellschaft zusätzliche Benachteiligungen, ihr ‚Rückstand‘ vergrößere sich weiter.

Die relativen Vorteile, die sozial bereits privilegierte Gruppen durch ihren Mediengebrauch erlangen, beruhen aus Sicht der wissenseffektorientierten Knowledge-Gap-Forschung und der Digitalen Ungleichheitsforschung im Kern auf: (Marr 2005:125).

- relevantem Vorwissen (d.h. sowohl Fakten- als auch Orientierungswissen)
- bereits ausgebildeter Medienkompetenz und verbundenen Lese- und Verständnisfähigkeiten
- Umfang und Art der sozialen Kontakte und verbundene Informationen und Lerngelegenheiten
- habituelle und kulturelle Vertrautheit mit Printmedien und sprachlich-inhaltliche bzw. kulturelle Voranpassung bestimmter Medienangebote an spezifische sozio-kulturelle Zielgruppen
- die Disposition zu aktiver und gezielter Suche nach individuell als relevant oder nützlich eingestufte Informationen und mithin thematische und stilbezogenen Interessen bzw. Geschmäcker

In ähnlicher Weise wie die o.g. Ansätze der Wissensklufforschung weisen verschiedene neuere Arbeiten rund um „Digitale Ungleichheiten“, auf die Bedeutsamkeit von im Vorfeld wirksamen Bildungs- bzw. Wissensdisparitäten und des sozialen Umfelds für die Entwicklung „Digitaler Ungleichheiten“ hin und prognostizieren, dass sich parallel zum wachsenden und sich ausdifferenzierenden Medienangebot auch die Wissensdisparitäten und verbundene Ungleich-heiten zwischen sozialen Statusgruppen in Zukunft vermutlich eher vergrößern als verkleinern werden.

---

<sup>295</sup> Zudem gehen einige Ansätze in mechanistisch-rationalistischer Weise davon aus, dass die Kluft sich schließen könne, sobald ‚Informationssaturation‘ bei statushöheren Gruppen gegeben sei oder das Maximum an relevanter, gesellschaftlich kommunizierbarer Information seitens der Medien erreicht sei.

Dem informationsschweren, interaktiven Medium Internet und anderen neuen I&K Technologien wurden dabei im Zuge seiner Verbreitung in den 90er Jahren und sozialwissenschaftlichen Untersuchung weitaus bedeutsamere Benachteiligungspotenziale unterstellt als den ‚traditionellen‘ Medien des 20. Jahrhunderts (siehe u.a. Castells enzyklopädische Arbeit zur ‚Internetgalaxie‘ [2005: 262ff] oder Van Dijk 1999a, 2005).

Zugangs- bzw. technikzentrierte Perspektiven büßten im Zuge empirischer Forschung zunehmend an Erklärungskraft ein. Zwar ist der enge Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und regelmäßiger und informationsorientierter (Nachrichten und Politik) Internetnutzung empirisch recht deutlich dokumentiert. Im Zuge verstärkter empirischer Untersuchungen wurde jedoch immer offensichtlicher, dass sich etwa eine eigenständige, ursächliche Determinationskraft für Informationsgrad, (Nicht)nutzung und auf soziale Strukturen, die dem Medium Internet immer wieder unterstellt worden ist, nicht überzeugend nachgewiesen werden kann.

Höher und niedrig gebildete Onliner weisen im Vergleich zu ihren jeweiligen ‚Bildungspeers‘ in Offliner-Vergleichsgruppen weder für die Herausbildung weiterreichender Informiertheit (‚Erklärungswissen‘ bei Marr 2005<sup>296</sup>) noch für die Erzielung höherer Einkommen oder vorteilhafter Arbeitsbedingungen, gesteigerter politischer Partizipation oder schulischer Leistungen bedeutsame Unterschiede auf. Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Differenzen in allen o.g. Dimensionen relativ gering sind.

Verschiedene aktuelle empirische Befunde sprechen dafür, dass das Medium Internet ‚an sich‘ nicht verursachender Faktor ist, sondern vielmehr Ausdruck und tendenzieller Verstärker bestehender Wissens- und allgemeiner sozialer Disparitäten<sup>297</sup>.

---

<sup>296</sup> Der Schweizer Sozialwissenschaftler Mirko Marr hinterfragt, gestützt auf die Ergebnisse einer breit angelegten Telefonbefragung von schweizer Internet-NutzerInnen und NichtnutzerInnen die klassische ‚Privilegierungsthese‘ der Wissensklufforschung, die Nutzern bestimmter Medien Wissensvorsprünge und soziale Vorteile unterstellt. Marr’s Studie konnte Unterschiede in der allgemeinen, oberflächlichen Informiertheit ausmachen, nicht aber im tiefer gehenden ‚Erklärungswissen‘ zwischen Nutzern und Nichtnutzern und fragt deshalb nicht zu Unrecht nach den tatsächlichen ‚Wissensvorsprüngen‘, die mit der Internetnutzung verbunden sind.

Zu bedenken hinsichtlich der recht weitreichenden und in den Sozialwissenschaften breit rezipierten Kritik Marr’s ist allerdings, dass die auf die Schweiz bezogene Studie keine ungleichheitsrelevanten Effekte berücksichtigt und sich auf den Vergleich vordefinierter Wissensstände im Rahmen eines quantitativen Untersuchungsdesigns beschränkt. Die Studie zielt lediglich auf Aspekte ‚politischer Informiertheit‘ bzw. tagespolitische Themen ab, von denen allerdings die befragte Mehrheit angibt, diese ohnehin nicht aus dem Internet zu beziehen (etwa dreiviertel der telefonisch Befragten der Studie gaben an, Internet nie zur politischen Information zu nutzen). Zudem wird die übrige Mediennutzung von der Studie kaum berücksichtigt (Kritik siehe auch: Zillien 2006 87f).

<sup>297</sup> Siehe hierzu die Synopse bei Di Maggio et al 2004 und die Kritik am Mythos der stets exkludierten Nichtnutzer bei Krings/Riehm 2004 a,b und 2006; Van Dijk 2005. Eine kompakte Zusammenfassung empirischer Ergebnisse für USA, Schweiz, Deutschland liefert der Sozialwissenschaftler Mirko Marr (2004) sowie eine eigene empirische Studie am Beispiel der Schweiz (2005).

Technikdeterministische Perspektiven, die den Medien PC und Internet eine automatisierte, isolierte Determinationskraft für größere (politische) Informiertheit unterstellen und Internet-Nichtnutzung mit Risiken sozialer Benachteiligung und ‚Exklusion‘ voreilig gleichsetzen und aus dieser Logik auch die Bereitstellung der materialen Geräte als das zentrale politische Mittel zur Überwindung der vermeintlich ungleichheitsfördernden Nichtnutzung propagieren, müssen aufgrund dieser Befunde zumindest mit einem Fragezeichen versehen werden<sup>298</sup>.

Die Kurzformel sozialer Reproduktion: ‚Wer hat, dem wird mehr gegeben‘ findet aus Perspektive subjekt- und effekt-orientierten „Wissenskluff“ und „Digital Inequality“ Ansätze empirisch auch im internationalen Vergleich mittlerweile recht weitgehend Bestätigung (Van Dijk 2005)<sup>299</sup>.

International vergleichende Studien zeigen, dass wer über hohe (Vor)bildung, spezifische sozio-kulturelle Interessen und soziale Ressourcen und eine dichte Medienumgebung verfügt, auch durch die Nutzung von PC und Internet typischerweise diese Ressourcen weiter zu vorteilhafteren Chancenstrukturen ausbauen kann als jemand in relativ unterprivilegierter Ausgangslage.

Bildung erwies sich dabei über Untersuchungsländer hinweg und Fragestellungen als Faktor mit der stärksten Determinationskraft<sup>300</sup>.

---

<sup>298</sup> In diesem Zusammenhang ist zu fragen, welche wirtschaftlichen und politischen Interessen mit den empirisch kaum nachweisbaren, aber sich hartnäckig haltenden ‚Bedrohungsszenarien‘ durch Nicht- oder Wenignutzung von Internet durch PCs verbunden sind (Zillien 2006:87, Di Maggio et al 2003).

<sup>299</sup> In seinem synoptischen Werk zu internationalen empirischen Ergebnissen rund um Digitale Spaltung resümiert der niederländische Sozialwissenschaftler Jan Van Dijk die stratifikatorischen Mechanismen der Internetnutzung in Anlehnung an den ‚Matthäuseffekt‘: „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben (Matthäus 25,29)“ folgendermaßen: „Those who already have a head start in possessing particular resources benefit more from a new resource than those who are behind and already have a disadvantage. In the case of new media access, the existing possessions are ..material, mental, temporal, social and cultural resources [...] (2005:125)“.

<sup>300</sup> Insgesamt zeigen sich zwischen ähnlich strukturierten sozio-ökonomischen Regionen auch stärkere Gemeinsamkeiten im Bereich der sozialen Teilhabestrukturen an PC und Internet: Die geschlechtlichen und bildungsbezogenen Profile der Online-NutzerInnen in USA, Kanada, Schweiz, Deutschland, England, Niederlande und Australien sind sich in prozentualen Anteilen und in der Trendentwicklung insgesamt relativ ähnlich. Junge, höher gebildete männliche Bewohner urbaner Zentren weisen die höchsten Zugangs- und Nutzungswahrscheinlichkeiten auf, wobei bis zur Jahrtausendwende die ‚white educated males‘ dominierten aber in den Folgejahren das Merkmal Geschlecht in den meisten zentrischen Regionen signifikant an Bedeutung verloren hat (Jackson et al 2003). Bildung war und ist in diesen Regionen das Merkmal mit stärkster Determinationskraft (Robinson et al 2003 in IT&Society, Di Maggio et al 2001).

Die o.g. Perspektiven stehen mithin Sozialstrukturansätzen näher, die relative Kontinuität und Verschärfung vertikaler sozialer Strukturen nachweisen und die die Relevanz gesellschaftlicher Machtgefälle und Auseinandersetzungen um begehrte Ressourcen gegenüber individueller ‚Wahlfreiheit‘ in Bezug auf soziale Lage und verbundene Lebensführung und Lebenschancen betonen (z. B. bei Kreckel 2004, Geißler 2002)<sup>301</sup>.

*(Pointierte Zusammenfassungen zum Stand der Forschung und der Diskussion ‚Digitaler Ungleichheiten‘ finden sich u.a. bei Zillien 2006, Di Maggio et al 2004, Van Dijk 2005, Mason/Hacker 2003).*

Allerdings ist zu bedenken, dass wissenseffektorientierte Ansätze der Medienwirkungsforschung die von ihnen festgestellten ‚Wissensunterschiede‘ stets auf Basis wertgeleiteter Beurteilungskriterien hinsichtlich ‚relevanter‘ Wissensbestände entwickeln (zur Perspektiverweiterung hinsichtlich ‚relevanter‘ Wissensbestände haben v.a. die sozialwissenschaftlichen Arbeiten Selwyns 2002 und Warschauers 2003 im Bereich der „Digitalen Ungleichheiten“ beigetragen).

Wie in vorangegangenen Abschnitten bereits erwähnt, ist der ‚Wissensbegriff‘ überaus vielschichtig und lässt sich z. B. in inhaltliches, prozessbezogenes Wissen, in Fakten- und Orientierungswissen usw. unterscheiden.

Bestimmte Wissensbestände können z. B. etwa ‚nur‘ lebensweltlich und damit subjektiv bedeutsam sein oder aber auch objektiv und sozialstratifikatorisch. Damit ist jedoch auch die Gefahr der sozialwissenschaftlichen Ver- bzw. Ab-erkennung praktischer, kognitiver, etc. Wissensbestände und Kompetenzen bestimmter Sozialgruppen gegeben. Untersuchungen zum Themenfeld sollten sich vor allem im Rahmen empirischer Forschung einer kritischen Selbstprüfung und ggf. einer Pluralisierung des zugrunde gelegten ‚Wissens‘begriffs unterziehen (in diesem Sinne: Vester 2004, die Untersuchungen zum ‚Hidden Knowledge‘ der Industriearbeiterschaft bei Livingstone/Sawchuk 2003: 47ff oder Marotzki und sein Konzept einer ‚strukturellen Bildungstheorie‘ 1990).

Die Ergebnisse der perspektivisch erweiterten Forschung zu „Digitalen Ungleichheiten“ verweisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit, die objektiven Effekte auf Sozialstatus und Lebensqualität sozialstrukturell differenziert zu beleuchten (Selwyn 2002:10).

In diesem Zusammenhang sind nicht nur objektive, unmittelbare Effekte auf ökonomische oder politische Teilhabe sozialwissenschaftlich anzuerkennen, sondern auch jene Effekte, welche die Nutzung auf subjektiv empfundene Lebensqualität und auf qualitative Dimensionen sozialer Inklusion hin untersucht (z. B. Qualität sozialer Netze, persönliches Sicherheitserleben, etc.) (s. Balnaves/Caputi 1997; Selwyn 2002).

---

<sup>301</sup> *Zugangsorientierte Untersuchungen stehen in der Tradition des Differenzierungsparadigmas der Ungleichheitsforschung (u.a. Beck 1986, Schulze 1992), da sie soziale Phänomene weniger als Ungleichheiten, sondern als Differenzen deuten und die Vergrößerung der individuellen ‚Wahlmöglichkeiten‘ und damit der Gestaltbarkeit sozialer Chancen betonen.*



Kritisch zu bedenken sind hier jedoch subjektiv nicht intendierte soziale Reproduktionseffekte von kollaborativen, solidarischen und subjektiv ‚wertvollen‘ online und offline Sozialnetzen. Kritische empirische Arbeiten zum Thema würdigen den Beitrag zum (emotionalen) ‚social support‘ der nIKTs, weisen aber gleichzeitig auf recht geringe positive Effekte für die objektive Verbesserung der Teilhabechancen in Erwerbsarbeit, ökonomischen Ressourcen sozialer Netzwerke ähnlich stark benachteiligter Akteure hin.

Die Debatten der Wissensklutforschung teilen sich diesbezüglich in ähnlicher Weise wie die zuvor erläuterten Diskurse zu Sozialstruktur, ‚Wissengesellschaft‘, zu sozialer Ungleichheit und ‚Digitalen Spaltungen‘ in opponierende Lager: ‚Differenz‘- vs. ‚Defizitperspektive‘<sup>302</sup>.

Wenngleich es zu den Verdiensten der Differenzthese zählen kann, auf die empirisch tatsächlich recht große Bedeutsamkeit subjektiver Relevanz, Motivation und ‚Entscheidungen‘ hingewiesen zu haben und für eine Hinterfragung sozialwissenschaftlicher Anerkennungs- und Bewertungsmaßstäbe gesorgt zu haben, so sollte nicht außer Acht geraten, dass ‚Wissens‘- und ‚Kompetenz‘muster - ebenso wie Geschmacksunterschiede nicht zuletzt auch Produkte und Produzenten sozialer Strukturen und Benachteiligung sind. Sie beruhen im soziologisch stratifikatorisch-erklärenden Sinne (also nicht im soziologisch alltagsweltlich-verstehenden Sinne) auf ungleichen Chancenstrukturen und können diese konservieren bzw. zusätzlich prononcieren (eine pointierte Übersicht zur Debatte der Differenz- und Defizitthese findet sich bei Nicole Zillien 2006: 240-242).

Bedacht werden sollte trotz ihrer generellen Nützlichkeit für die Reflexion und Untersuchung Digitaler Ungleichheiten zudem die inhärenten konzeptuellen Schwerpunkte und inhaltlichen Begrenzungen des ‚Knowledge-Gap‘ Ansatzes: Es werden z. B. lediglich politische Themen und meist einzelne Medien fokussiert, über Informiertheit hinausreichende, sozial effektive Ungleichheitseffekte in Erwerbsarbeit, politischem Engagement etc. werden nicht erfasst<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> Die Perspektiven unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Einschätzung der stratifikatorischen Bedeutsamkeit des subjektiven Wohlbefindens vs. objektiver stratifikatorischer Vorteile der Mediennutzungseffekte sowie hinsichtlich ihrer Einschätzung der Bedeutsamkeit subjektiver Interessen, individueller Geschmacksentscheidungen vs. objektiver Zwänge und strukturell bedingter Gestaltungsbeschränkungen der Nutzung im Kontext sozialer Ungleichheit. Vertreter der sich Ende der 1970er Jahre herausbildenden ‚Differenzthese‘ bemängeln an der von ihnen als ‚Defizitperspektive‘ bezeichneten Blickrichtung, dass diese die Bedeutsamkeit individueller Motivation, Interesse und wahrgenommener Relevanz für Alltagszusammenhänge für die Erklärung sozial unterschiedlicher Medienutzung außer Acht lasse. Sie erkläre, so die Kritik, fehlendes politisches Wissen zwangsläufig zur sozialen ‚Benachteiligung‘, zu einem ‚Defizit‘ und urteile anders gelagerte Interessen und Nutzungsweisen mithin ab. Ettema/Kline (1977) wiesen auf die Relevanz sozial unterschiedlich verteilter Interessen und Motivationen zur Aneignung bestimmter Inhalte hin (politische Informationen vs. Unterhaltungsgenre) und relativierten die im Sinne einer ‚Defizitthese‘ argumentierenden Perspektive von Tichenor et al (1970) zugunsten einer ‚Differenzthese‘ (siehe Bonfadelli 1994; Marr 2005:124f).

<sup>303</sup> Die Wissensklutforschung konzentriert sich vor allem auf Wissen um aktuelle, eher abstrakte politische ‚public affairs‘ und wissenschaftliche Themenbereiche, denen im Gegensatz zu Freizeitthemen und unmittelbar eingängige politische Themen, sozial stärkere Disparitäten und Bedeutsamkeit für soziale Ungleichheit und politische Partizipation unterstellt werden.

Die Frage nach der tatsächlichen Relevanz des Internet- und PC- Gebrauchs für soziale Ungleichheit ist mithin –dies wird bereits aus einer ersten Betrachtung der Ansätze zum Digital Divide deutlich- nicht pauschal zu beantworten zu sein und verlangt von empirischer Forschung, die ihren Fragestellungen, Theoriegerüsten und Methodologien inhärenten Begrenzungen kritisch zu reflektieren und die Reichweite ihrer Ergebnisse zu relativieren und in einen sozialwissenschaftlich erklärenden Gesamtkontext zu stellen (s. Kritik bei Norris 2001:13f).

#### **4.2.2.2 „Digitale Spaltung“: Konzepte und Perspektiven**

**Der Ursprung und die erstmalige Verwendung** des Begriffes der Digitalen Spaltung (engl.: ‚Digital Divide‘, auch: Digitaler Graben, Kluft) sind umstritten. Seine erste Verwendung wird jedoch zumeist für journalistische Beiträge und verbundene Mailinglisten Mitte der 90er Jahre für die USA nachgewiesen (Marr 2005).

Zur Beachtung der Benachteiligungseffekte durch PC und Internet in den Sozialwissenschaften und einer breiteren Öffentlichkeit entscheidend beigetragen haben zum anderen die landesweiten Studienreihen zum Internetzugang seitens der US amerikanischen Telekommunikationsbehörde **NTIA seit Mitte** der 90er Jahre (1995: ‚Falling through the Net: A Survey of the Have Nots in Rural and Urban America‘, ab 1998 jährlich).

Diese durch die Clinton/Gore Administration früh veranlassten öffentlichen nationalen Langzeitstudien zum Thema haben, obgleich sie kaum Kompetenzdisparitäten oder andere Effekte der Internetnutzung berücksichtigten, zum Erkenntnisgewinn und zur öffentlichen Beachtung des jungen Forschungsbereiches beigetragen, da sie zum einen die Rasanz der Diffusion, aber gleichzeitig auch die sie begleitenden bildungsbedingten, ethnischen, geschlechtlichen, regionalen usw. sozialen Hürden der PC/Internetdiffusion innerhalb der USA unter der demokratischen Administration publik machten und mithin die Wissenskluthypothese weitgehend bestätigten.

Die öffentlichen Programme zur Minderung des Digital Divide wurden unter der Bush Administration weitgehend eingestellt, da aus der nunmehr regierungspolitisch vorherrschenden technik- bzw. diffusionstheoretischen Perspektive mit steigenden PC/Internetanschlüssen die Spaltungen als weitgehend überwunden galten. Der Wandel der Titel der jeweiligen NTIA Reports verdeutlicht den politischen Wahrnehmungswandel: mündeten die Diagnosen unter der Clinton Regierung von 1995 bis 1999 noch in dem Urteil „Falling through the Net“ und wurden als „leading economic and civil rights issues (NTIA 1999)“ ausgemacht, lautete die Diagnose drei Jahre später bereits „A Nation Online- How Americans are expanding their Use of the Internet (2002)“ obwohl sich Internet und PC auch 2001/02 hinsichtlich ihrer Dichte und Verbreitungsgeschwindigkeit relativ unverändert in den privilegierten Bildungsschichten und Soziallagen der USA konzentrierten<sup>304</sup>.

---

<sup>304</sup> Für den US- amerikanischen Raum bilden die NTIA (National Telecommunication and Information Administration) Reports die zentrale statistische Quelle. Die ungleichheitskritischen Studien zum ‚Digital Divide‘ der US- Gesellschaft wurden unter Clinton 1995 initiiert und unter G.W. Bush –wenngleich auch aus abweichender politischer Lesart der Ergebnisse- fortgeführt (Di Maggio et al 2003: 8, Jackson et al 2003: 142)

Die digitalen Spaltungen wurden in Folge des ersten NTIA Berichts von verschiedenen Forschungsstellen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im nordamerikanischen Raum sekundäranalytisch ausgewertet: u.a hinsichtlich sozio-ökonomischer Status (Benton Stiftung 1998), Bildung (NTIA Report 2002), Ethnie (Hoffman /Novak 1999), Geschlecht (Bimber 2000), Alter (Loges /Jung 2000) oder Stadt-Landgefälle (Strover 1999), Nutzungsmuster, Sozialstatus und Breitbandzugang vs. Dial-up (Davison/Cotten (2003), Nutzungsintensität des Internets und soziales Engagement vs. Isolierung (Nie /Erbring 2000), Nutzungsintensität und technische Ausstattung und räumliche Bedingungen (Lenhart /Horrigan 2003)<sup>305</sup>.

Medial eingängige, dichotome Konzepte ‚Digitaler Spaltung‘, die eher der erwähnten Vergegenständlichungs-These näher stehen und die auch in den zuvor genannten Untersuchungen der 90er Jahren vorherrschten, standen im Vordergrund.

Sie konzentrierten sich auf jene binäre ‚Spaltung‘, die an dem Unterscheidungsmerkmal **Internetzugang vs. Nichtzugang** (bzw. Nutzung vs. Nichtnutzung) zwischen unterschiedlichen nationalen sozialen Gruppen zwischen Ländern bzw. Weltregionen nachweisen ließ. Zugang und Zugangsqualität wurden hier zumeist als Erklärung bzw. Ursache für die ‚neuartigen‘ sozialen Ungleichheiten angesehen. Obgleich stratifikatorische Merkmale in Form von Berufs-, Bildungsstatus und Einkommen sowie Alter, Geschlecht, Ethnie, Region beispielsweise in den NTIA Studien Eingang fanden, erstreckte sich ihr Blick neben Existenz und Beschaffenheit der PC/Internettechnologien lediglich auf sozial disparate durchschnittliche Nutzungshäufigkeiten und –längen der US Bevölkerung (und nicht etwa auf die qualitativen Unterschiede der Nutzung oder ihre Folgen o.ä.).

‚Digitale Spaltung‘ wurde aus dieser Perspektive -implizit oder explizit- nicht selten als materiales und ökonomisch bedingtes Diffusionsproblem der Technologien innerhalb der Gesellschaft betrachtet, das sich mit sukzessiv steigenden Zugangszahlen verringern bzw. lösen wird.

Staatlicher Zugangsförderung steht diese eng geführte ‚materialistische‘ Richtung mithin entweder euphorisch oder recht skeptisch gegenüber, da ein dem Telefon oder TV ähnlicher ‚Trickle-Down‘ bzw. Diffusionseffekt für PC/Internet angenommen wird (z. B. im politischen Feld die o.g. Interpretationen der NTIA Berichte seitens der G.W. Bush- Administration, im akademischen Feld Benjamin M. Compaine [2001] als prominenter Vertreter der förderkritischen Diffusionsschule oder Manuel Castells frühe technikzentrierte Arbeiten [1989;2001] )<sup>306</sup>.

<sup>305</sup> Eine Synopse der Studien und Konzepte zum Digital Divide für den US- amerikanischen Raum findet sich bei Hargittai (2002): „Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills“, In: *First Monday*, vol. 7, # 4 (04/2002) :1, sowie bei Zillien 2006 (: 90-125) für den US amerikanischen und europäischen Raum.

<sup>306</sup> Die Einschätzungen der für die ‚Digital Divide‘ Diskussion zentralen Arbeiten Manuel Castells (1989) haben im Verlauf der Jahre eine Erweiterung von eher zugangs- und technikdeterministischen Perspektiven hin zu sozio-kulturellen und relationalen Ansätzen erfahren. In seinem Werk ‚Die Netzwerkgesellschaft (2001)‘ warnt er in diesem Zusammenhang nicht nur vor den Benachteiligungseffekten für die Mehrheit der Nichtnutzer, die in Sozialstrukturen, die in zunehmendem Maße um das Internet herum organisiert würden, marginalisiert seien. Entscheidende Faktoren für den Zugang seien, so Castells, zwar Zeit und Geld und ein nationaler Rahmen mit ausreichend erachtetem Marktpotenzial für den Ausbau von ICT Strukturen. Für den individuell vorteilhaften Einsatz des Internets seien aber vor allem die Faktoren Bildung und Kultur relevant. In diesem Zusammenhang warnt Castells –wenngleich in gewohnt binärer Logik- vor einer weiteren Spaltung, innerhalb der globalen Nutzerschaft,

Öffentliche Programme zur Überwindung der inter- und intra-nationalen ‚Digitalen Gräben‘ wurden seit Mitte der 90er Jahre seitens der meisten industrialisierten Staaten sowie nicht staatlicher und multilateraler Organisationen sowie der Privatwirtschaft auf internationaler, nationaler und lokaler Ebene angestrengt<sup>307</sup>.

Der ‚Digitale Graben‘ avancierte schließlich in den Jahren 2003 und 2005 zum Leitbegriff der UN-Weltgipfel zur Informationsgesellschaft (WSIS) in Genf und Tunis und stieß im Rahmen von Förderprojekten eine Reihe neuer vergleichender Länderstudien und Diskussionen seitens nationaler akademischer Einrichtungen und multilateraler Organisationen an zum sogenannten ‚Global‘ bzw. ‚International Digital Divide‘ in bzw. zwischen hoch entwickelten und peripheren Weltregionen an (z. B. die UN-ITU Reports).

Wenngleich die Erfolge dieser auf zugangsbedingten und kulturell verengten Prinzipien beruhenden Programme insbesondere für die sozio-ökonomisch benachteiligten Weltregionen als recht begrenzt bewertet werden müssen (Robinson, Di Maggio/ Hargittai 2003, Cooper 2002, Norris 2001, Jackson et al in IT&Society 2003:142), kann die gewachsene Problemwahrnehmung unter dem Schlagwort des ‚Digital Divide‘ einer breiteren Öffentlichkeit als relativer Fortschritt verbucht werden<sup>308</sup>.

---

in aktiv selektierende („Interagierende“) und passiv konsumierende Gruppen („Interagierte“) (2001:424, s. Zillien :96).

<sup>307</sup> Sozialstrukturell breit angelegte Studien wurden in Europa ab Ende der 1990er Jahre, in der Folge der EU-Bangemann-Berichte von öffentlicher Seite und kommerziellen Marktforschungsinstituten angefertigt. Die sozialwissenschaftliche Technikforschung hat sich im europäischen Raum zwar mit dem Anfangsphänomen der Computerisierung (in Arbeits- und Freizeitzusammenhängen) beschäftigt und unter Perspektive von ‚Spezialkulturen‘ (‚Computerkids‘, ‚Hacker‘) oder der Geschlechterdimension beleuchtet, es aber dann auf breiter sozialstruktureller Ebene empirisch und theoretisch bis zur Jahrtausendwende weitgehend ‚ruhen‘ lassen.

<sup>308</sup> So ist bspw. die Förderung benachteiligter Gruppen in sozio-ökonomisch und politisch traditionell besser gestellten Weltregionen gegenüber jenen in Ländern der ‚Peripherie‘ ungleich größer: Die Unterstützung des Zugangs und der effektiven Nutzung von PC und Internet wurde hier v.a. mittels kostenloser öffentlicher Access Points, kostenlosen Kursen, Schulunterricht und Preisregulierungs- und Subventionspolitik der PC- und Internetzugangs-kosten zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt und mit umfangreicheren Mitteln als in den Zonen des ‚Global South‘ eingeleitet. Zudem trafen die Maßnahmen auch auf wesentlich vorteilhaftere allgemeine soziale und wirtschaftliche Voraussetzungen.

#### 4.2.2.3 Digitale Ungleichheiten: Konzepte und Perspektiven

Die in der Folge, etwa seit Ende der 90er Jahre einsetzende sozialwissenschaftliche Kritik an dieser zugangsbasierten Definition ‚Digitaler Spaltung‘ bezog sich auf das bereits erwähnte vermittelte Bild eines binären, technikbasierten, dichotomen Zustands, das den Blick auf sozial vielfältigere Spaltungsgefüge und Transformationsprozesse behindert (Attewell 2001, Hargittai 2002, Van Dijk 2005, Selwyn 2004b, der u.a. auf die Ambiguität vorherrschender ‚Zugangs‘definitionen hinweist).

Langsam hat sich seit der Jahrtausendwende die Diskussion und empirische Untersuchung in den Sozialwissenschaften in Deutschland wie auch in anderen Industrienationen im Bereich der ‚Digitalen Spaltung‘ einer **differenzierten Analyse** sozio-kultureller, ökonomischer und politischer (Vor)Bedingungen, Prozesse und Effekte angenähert. Diese Arbeiten betonen in Absetzung von binären ‚Spaltungskonzepten‘ die Bedeutsamkeit sozialen Handelns und die Komplexität der Gründe und Effekte alltäglicher ‚Digitaler Ungleichheiten‘.

Da in den binären Konzepten der Digitalen Spaltung eher materiale Disparitäten der Implementierungsstufe und weniger ihre soziokulturellen Voraussetzungen oder etwa verbundene Nutzungsinhalte und –arten, Kompetenzen und Folgen für die Verteilung sozial relevanter Ressourcen (Ressourcendisparitäten) wie Wissen, Berufschancen, politische Partizipationschancen behandelt werden, geraten –so die Kritik– die sozialwissenschaftlich eigentlich relevanten Aspekte der sozialen Bedingungen und Effekte nur allzu leicht aus dem Blickfeld.

Wenngleich die Relevanz der Zugangsmöglichkeiten und -bedingungen zu PC und Internet hinsichtlich sozialer Ungleichheit kaum in Zweifel gezogen wurde, so haben die diffusionstheoretisch orientierten Perspektiven der ‚Digitalen Spaltung‘ im 21. Jahrhundert bedeutsame Erweiterungen erfahren<sup>309</sup>. Hier werden nunmehr nicht nur soziokulturelle Voraussetzungen, Kompetenzdisparitäten und unterschiedliche Effekte für Bildungs- und Berufschancen ins sozialwissenschaftliche Blickfeld genommen, sondern es wird auch die Rolle der Technologien im Kontext weiterer I&K Medien betrachtet (z. B. Mobiltelefonie oder TV und Printmediennutzung)<sup>310</sup>.

Die erweiterten Perspektiven, die nunmehr sowohl unter dem Schlagwort der ‚Digitalen Spaltungen‘ wie auch der ‚Digitalen Ungleichheiten‘ Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden haben, verdeutlichen, dass sich soziale, digital vermittelte Ungleichheiten nicht zuletzt durch ein komplexes Geflecht sozial relationaler Strukturen und Prozesse, durch graduell unterschiedliche Deutungs-, Handlungs- und Interaktionsmuster, sowie effektive Nutzungs-

---

<sup>309</sup> *Der ‚Digital Divide‘ scheint aus der modernisierungsoptimistischen Sicht durch staatliche und privatwirtschaftliche Diffusionspolitik ähnlich der schrittweisen Verbreitung des Telefons als Universaltechnologie weitgehend überwindbar und rational steuerbar. Recht euphorische Einschätzungen zu Möglichkeiten für partizipativere zivilgesellschaftliche und gerechtere ökonomische Beziehungen überwiegen. Modernisierungs- bzw. kulturpessimistische VertreterInnen rund um den ‚Digitalen Grabens‘ befürchten (ähnlich deterministisch wie die ‚Optimisten‘) den unvermeidbaren Einzug der ‚Virtualisierung‘ sozialer Identität und die ‚Anonymisierung‘ gesellschaftlicher Beziehungen auf breiter Basis (Krings/Riehm 2006 a,b, Van Dijk 2005: 62f).*

<sup>310</sup> *Siehe z.B. bei Gurstein (2003).*

und Kompetenzunterschiede und ungleich verteilte Verwertungschancen sozialer Akteure herstellen und nicht nur etwa nur auf der technologisch-materialen Dichotomie ‚Zugang vs. Nichtzugang‘ oder ‚schnellem Breitbandzugang vs. langsamer Dial-up-Zugang‘ basieren.

In politisch-programmatischer Hinsicht wird aktive staatliche Förderung des Zugangs eher befürwortet, da dies aus Sicht dieser Ansätze erst die Minimalvoraussetzung für die Förderung chancengleicher Nutzung darstelle. Entscheidend sei nicht die objektive Anzahl der Zugänge und ‚NutzerInnen‘, sondern die Vor- und Nachteile, die aus der Nichtnutzung wie aus der Nutzung erwachsen würden.

Diese Richtung verortet die Ursprünge und Effekte der vielfältigen ‚Digitalen Spaltungen‘ deutlicher im Sozialen und mithin sowohl innerhalb als auch außerhalb der ‚digitalen‘ Ebenen, sowohl zwischen als auch innerhalb von sozialen Gruppierungen (soziale Klassen, Geschlechter, etc.). Prominente Vertreterinnen dieser Perspektive sind in den USA die Politikwissenschaftlerin Norris (2001), die Soziologen Di Maggio/ Hargittai, in England Selwyn (2002, 2004a-d, 2010) und in Holland Van Dijk (2003, 2005). Für den deutschen Raum sind v.a. die Beiträge zu Theorie und Empirie von Krings und Riehm 2004a,b; 2006a,b, Zillien 2006, Kutscher et al 2004 und 2007 zu nennen, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden.

#### 4.2.2.3.1 *Der Blick hinter die Maschinenwelt: Vom „1st zum 2nd Level Divide“*

Während Norris (2001) mit ihrem „Internet-Engagement“ Modell einen ersten integrativen Konzeptvorschlag für die meta-politikwissenschaftliche Analyse Digitaler Ungleichheiten zwischen und innerhalb nationaler Gesellschaften lieferte, waren die US-SoziologInnen **Attewell /Battle** (1999) bzw. **Attewell** (2001) und **Natriello** (2001) und **Hargittai / Di Maggio** (2001) und **Hargittai** (2002) sowie für den deutschsprachigen Raum **Kubicek** (1999) und **Kubicek /Welling** (2000), **Jäckel** (2001;2003) die ersten AutorInnen, welche neben dem technologisch-physischem Zugang („First Digital Divide“) die ersten qualitativen, nämlich nutzungs- und kompetenzbezogenen Ebenen der Digitalen Spaltung herausarbeiteten, die sich innerhalb der Nutzerschaft als bedeutsam für Digitale Ungleichheit erweisen („Second Level Digital Divide“).

**Attewells** (2001) empirische Arbeiten zu Strukturen Digitaler Spaltungen des US-amerikanischen Schulsystems weisen auf den Zusammenhang zwischen bestimmten Nutzungsarten des Computers bestimmter sozialer Gruppen und der institutionellen Anerkennung ihrer schulischen PC Leistungen hin (ebd. 2001:255f) sowie darauf, dass die Verbreiterung des Zugang für die SchülerInnen allein nicht zur Verringerung der Ungleichheiten ausreiche (ähnlich für kanadische SchülerInnen aus Sicht sozialer Klassen: **Reddick et al** 2000: 46).

**Hargittai** (2002: 14) zeigt in ihrer empirischen Untersuchung, die das Auffinden spezifischer Inhalte und Seiten und die benötigte Zeit als Parameter „effektiver Internetfertigkeiten“ von 54 erwachsenen Usern in New Jersey ansetzte, dass weder Zugang noch Geschlecht oder Alter die Kompetenzdisparitäten bedeutsam strukturierten, sondern vielmehr der Bildungsgrad und die Vertrautheit mit den Technologien relevant für die zweite Spaltungsdimension der Kompetenzen seien und die typischerweise verbundene Länge der Userkarriere sei (ebd.:11). Sie leitet dementsprechend für Policy Entscheidungen die Forderung nach Training und Unterstützungsleistungen ab: „Like education in general, it is not enough to give people a book, we also have to teach them how to read in order to make it useful (ebd.:11)“.

**Michael Jäckel** zeigt (2003), dass voraussetzungsreiche Anwendungen (Teilnahme an Newsgroups u.ä., Erstellung eigener Internetseiten, etc.) von ‚early adopters‘ der Technologien genutzt werden, die bereits über ein wesentlich breiteres Nutzungsspektrum als Startkapital verfügen. Ihnen, so Jäckel, falle die Expansion ihrer Nutzungsinhalte wesentlich leichter als den PC/Internet Späteinsteigern, die über ein relatives ‚Skill Gap‘ gekennzeichnet seien.

**Kubicek und Welling** (1999;2000) differenzieren den Begriff des ‚PC/Internetzugangs‘ auf Basis eigener empirischer Untersuchungen handlungstheoretisch aus: Es müssen verschiedene Grundkompetenzen gegeben sein, bevor auch von einem ‚effektiven Zugang‘ die Rede sein könne und mithin die Grundlage für erfolgreiche Internetnutzung gegeben sei (Kubicek 1999: 334f). Die Autoren machen in der Folge (2000: 512ff) vier für erfolgreiche Nutzung des Mediums Internet

bedeutsame Kompetenzbereiche aus:

- **Differenzierungs- und Selektionskompetenz** von Informationen und ihrer Kategorien
- **Orientierungskompetenz**, die zur medienadäquaten Nutzung der jeweiligen Informationsarten nötig sei
- **Evaluationskompetenz** zur kritischen Urteilsfähigkeit
- **Produktions- und Gestaltungskompetenz** zur eigenständigen Erstellung von Internetinhalten

Arbeiten der sozialrelationalen Richtung begannen seit 2003 neben zugangsbezogenen und nutzungsbezogenen auch **soziale Voraussetzungen und Effekte** in ihre Theoriekonzepte und empirischen Arbeiten einzubeziehen und vergrößerten damit die sozialkritische Erklärungskraft der Ansätze und Reichweite der Diskussion.

Die Arbeiten verweisen darauf, dass es bestehende soziale Ungleichheiten (vor allem der Bildung) sind, die als zentral für die Analyse und Erklärung digitaler Ungleichheiten auf Ebene der Nutzungsweisen, -kompetenzen und der Effekte für soziale Lage und Chancenstrukturen gelten müssen, während ökonomische Ungleichheiten eher (Nicht)Zugang und Zugangsqualität strukturieren (Bandbreite, persönlicher oder geteilter PC, etc.).

Hier waren es neben den oben genannten AutorInnen vor allem die Arbeiten der US-Amerikaners **Warschauer** (2003) und **Mossberger et al** (2003) sowie die Beiträge des britischen Soziologenteams um **Selwyn** (2002, 2004a-d, 2010) und des **Niederländers van Dijk** (1999,2003, 2005), welche die Diskussion in dieser Hinsicht bedeutsam erweitert haben. Für den deutschsprachigen Raum sind die Arbeiten zu Digitalen Ungleichheiten von **Kutscher** (2005), **Kutscher et al** (2004, 2007) sowie die kritische Revision der existierenden sozialwissenschaftlichen Diskussion und Forschung durch **Zillien** und ihre eigene empirische Untersuchung (2006) an der Universität Trier zu nennen.

#### 4.2.2.3.2 *Ein integratives soziologisches Rahmenkonzept: Das Internet- Engagement Modell von Norris*

Das Internet Engagement Modell (2001) der us-amerikanischen Politikwissenschaftlerin liefert nicht nur für den die Autorin interessierenden demokratietheoretischen, partizipationsorientierten Blick auf das Medium Internet wichtige Anregungen.

Die Autorin stellt zur Diskussion und Forschung des Digital Divide allgemein fest, dass diese von einem fragmentierenden Blick auf sozialwissenschaftliche und politische Einzelaspekte gekennzeichnet seien, und appelliert, die einzelnen, mit Digitalen Ungleichheiten verbundenen Phänomene in einem gesellschaftswissenschaftlichem Konzept erklärend zusammenzuführen (2001:13f).

Ihr Konzeptvorschlag zur Betrachtung des Internet Engagements der Zivilgesellschaft stellt einen explizit zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene vermittelnden Deutungsrahmen ungleicher Beteiligung und Effekte der Internetnutzung dar. Es verknüpft das Internet -Engagement nicht nur mit Aspekten individueller Motivation und Ressourcen des/der jeweiligen BürgerIn (Mikroebene), sondern stellt dieses in Bezug zu den nationalen sozio-ökonomischen und technologischen Makrostrukturen einer Gesellschaft und ihrer allgemeinen demokratischen Beschaffenheit (Makroebene) und der Ausgestaltung ihrer politisch relevanten Institutionen (Mesoebene) (d.h. der Exekutive, Legislative, Judikative sowie der Medien und andere bedeutsamer Organisationen und Gruppierungen).

Die relationale Perspektive Norris' , die nationale und internationale Makro-, Meso- und Mikrodimensionen zu verknüpfen sucht und eine Breite sozialer Felder abdeckt, schließt an die Perspektive Bourdieus an.

Es ergeben sich aus Norris Sicht drei zentrale Spaltungsdimensionen, die auch für die vorliegende Arbeit relevant sind:

- der **Global Digital Divide**, der hoch industrialisierte und technologisierte Nationen von peripheren Entwicklungsregionen trennt
- der **Social Divide**, der die digitalen Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen innerhalb einer Nation beschreibt
- der **Democratic Divide**, der jene , die Internet zum gesellschaftlichen Engagement nutzen bzw. nicht nutzen, trennt



#### 4.2.2.3.3 Die Multidimensionalität der ‚Digitalen Ungleichheiten‘ - Di Maggio et al's Ansatz

Paul Di Maggio et al stellen in ihrer synoptischen Betrachtung us-amerikanischer und internationaler empirischer Forschungsergebnisse des Bereiches zunächst vier (2001), dann fünf (2003:30-35) zentrale Dimensionen der Digitalen Ungleichheit der Internetnutzung heraus:

- Technical Means (Soft- und Hardware, Schnelligkeit und Stabilität der Internetverbindung)
- Autonomy of Use (Zugangsort, zeitliche oder inhaltliche Einschränkungen bzw. Kontrolle der Nutzung durch andere Nutzer, Contentfilter-Software, etc. )
- Skills and Competencies (Wissen um Funktionsweisen des Internets, von PC Hard- und Software in Zusammenhang mit Nutzungszielen, sowie Recherchekompetenz)
- Social Support (Möglichkeiten, auf formalisierte, professionelle Unterstützungsleistungen zurückzugreifen wie die von Systemtechnikern am Arbeitsplatz, BibliotheksmitarbeiterInnen, LehrerInnen, sowie familiäre/freundschaftliche u.a. soziale Netze, positive/negative Anerkennung und ‚emotional reinforcement (2001:34)‘ der Nutzung durch das soziale Umfeld)
- Purposes of Use / Contribution of Use to Life Chances : die AutorInnen trennen analytisch zwischen ‚primarily recreational purposes (2001:35)‘ und solchen, die im Sinne sozialer Ungleichheit unmittelbarer mit Chancen auf sozio-ökonomische Besserstellung verbunden sind z. B. durch Verbesserung der PC/Internetfertigkeiten, Auffinden erwerbs-, bildungs- oder konsumrelevanter Informationen, Erhöhung des ‚sozialen‘ oder ‚politischen Kapitals‘, etwa für gesteigerte politische Informiertheit oder aktive zivile Partizipation. Die AutorInnen kritisieren die methodologische Fokussierung auf unmittelbar ökonomische und politische, nicht ‚rekreative‘ Nutzungsarten für die Analyse sozialer Ungleichheit und objektiver Lebenslagen. Dies, so die AutorInnen, greife z. B. für die kritische Analyse sozialer Kapitalstrukturen zu kurz.

Auf Basis eigene empirische Untersuchungen im US amerikanischen Raum und der Revision bestehender nationaler und internationaler Arbeiten zum Thema weisen Di Maggio et al eine enge Verknüpfung **kultureller Ressourcen** mit charakteristischen vor- bzw. nachteilhaften Internet-Rahmenbedingungen (**PC/Internet- Zugangsbedingungen, Kompetenzen bzw. Fertigkeiten** und **sozialen Unterstützungsnetzen**) nach<sup>311</sup>.

Sie demonstrieren des Weiteren, dass **ökonomische Ressourcen** und **Vergemeinschaftungsstatus** (Alter, Geschlecht, Ethnie) sowie **familiäre Vergemeinschaftungsformen** und **sozio-politischen regionalen Bedingungen** die o.g. Rahmenbedingungen ebenfalls, jedoch eher sekundär strukturieren bzw. erklären.

---

<sup>311</sup> Ähnlich wie Di Maggio et al betonen die US Sozialwissenschaftlerinnen Mossberger et al (2003: 121 ff) auf Basis ihrer eigenen empirischen Untersuchungen den zentralen, strukturierenden Einfluss von Bildungskapital für alle Ebenen ‚Digitaler Ungleichheiten‘ (d.h. für Zugang, Kompetenzen, Folgen für ökonomische und politische Teilhabechancen).

Die Internet-Rahmenbedingungen, so Di Maggio et al, wirken wiederum auf **Art und Erfolg der PC/Internet-Lernprozesse**, auf unterschiedliche **Nutzungszufriedenheiten** und **Motivationsstrukturen** der Akteure ein im Kontext der generellen sozio-kulturellen und ökonomischen Bedingungen ein.

Die Autorinnen argumentieren auf Basis ihrer empirischen Untersuchungen, dass das auf weitgehend traditionellen sozialstrukturellen Merkmalen und Faktoren sozialer Ungleichheit beruhende **Geflecht ungleicher materialer Zugangsmöglichkeiten, sozialer Unterstützung und Kompetenzen** relevant sei für die **Herausbildung relativ (in)effizienter und (dis)kontinuierlicher Nutzungsweisen** sowie für die Bewältigung von bzw. Überforderung durch **große Nutzungsvolumen und –breiten**. Diese **ungleichen Bewältigungskapazitäten** führen letztlich zur **ungleichen** Akkumulation sozialen und kulturellen Kapitals und tragen somit zur Reproduktion sozialer Ungleichheit qua Internet/PC Technologien bei.

Diese für analytische Zwecke sequenziell angeordnete Faktorenverschränkung der sozialen Ungleichheit im Kontext der Internetnutzung resultiert nach Di Maggio et al dann letztlich in einer relativen Erhöhung oder Indifferenz (und damit in relativer sozialer Nachteiligkeit) von sozialem und kulturellem („human“) Kapital für die jeweiligen NutzerInnen (:38).

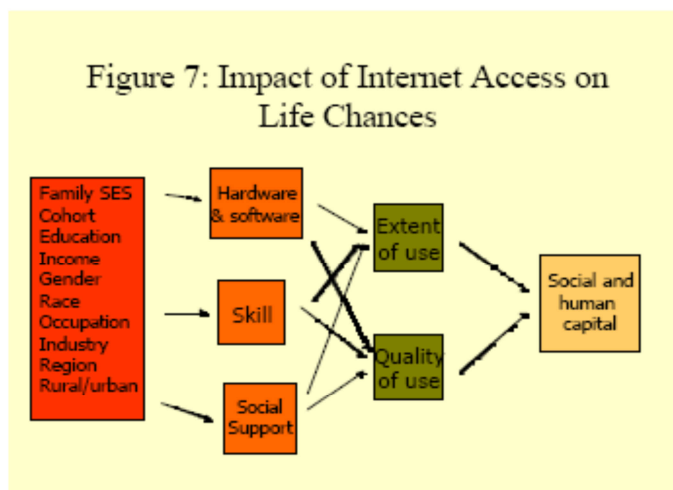


Abb.36: Impact of Internet Access on Life Chances , Quelle: Di Maggio et al 2003 (: 38)

#### 4.2.2.3.4 *Der erweiterte ‚Zugangsbegriff‘ des Stufenmodell zum Digital Divide von Neil Selwyn*

Auf Basis seiner Auseinandersetzung mit der Digital Divide Debatte und eigener Forschung kommt der britische Sozialwissenschaftler des ‚London Knowledge Labs‘ Neil Selwyn (2002;2004a-d ff) zu einer differenzierten Darlegung ungleichheitsrelevanter, qualitativ unterschiedlicher Zugangsstufen für die Analyse Digitaler Spaltung.

Wenngleich dem Ansatz die sozialstrukturelle Erklärungsdimension weitgehend fehlt, so wird ‚Zugang‘ aus einer ungleichheitssensiblen, handlungstheoretischen Perspektive begriffen, die sowohl den ‚gemeinten Sinn‘, die subjektive Dimensionen der Wahrnehmung und Nutzung als auch objektiven Ebenen des Umgangs und seiner Folgen erfasst.

‚Zugang‘ erscheint hier nicht als lediglich technologisch begründeter, binärer Faktor, sondern als weitreichender und komplexer Prozess, der durch den Konzeptvorschlag Selwyn’s nicht zuletzt auch an seinen sozialen Effekten für ‚nicht digitale‘, zentrale soziale Partizipationsstrukturen gemessen wird.

Der Autor schlägt zum einen eine Unterscheidung zwischen „**Formal / Theoretical Access to ICT and content**“ und „**Effective Access**“ (2002 :12) von Personen vor. Zum anderen beschränkt seine ICT Definition sich nicht nur auf die I&K-Medien PC und Internet und gibt damit zum einen Raum für die kritische Beurteilung der Widersprüche zwischen theoretisch möglicher und tatsächlich wahrgenommener Nutzung von PC/Internet oder alternativen Technologien.

In seiner Dimension der „**Nutzung von I&KT**“ liefert das Konzept dann Möglichkeit für die breite, deskriptive Dokumentation des tatsächlichen Kontakts mit PC/Internet „in any form“, d.h. der Kontakt kann objektiv „sinnvoll“ („meaningful“) oder nicht sinnvoll sein, zu mittel- oder langfristigen Konsequenzen führen, oder nicht.

Ob spielerische, bildungsambitionierte, ungerichtete oder strategisch gezielte Formen der Nutzung- sie werden in diesem Schritt auf Basis der tatsächlichen Nutzung und subjektiven Sinnhaftigkeit des Akteurs registriert, sie werden ungeachtet ihrer objektiven Sinnhaftigkeit und ihrer Folgen zunächst einmal durch das Modell Selwyn’s auf dieser Analysestufe erfasst (und nicht etwa im Vorfeld methodologisch als nicht bedeutsam aussortiert).

Die Kategorie „**meaningful Engagement with ICT and content**“ hingegen beschreibt nur die sinnvolle Nutzung der I&K-Technologien „where the users exercises a degree of control and choice over technology and content. Use should be considered to be useful, fruitful, significant and have relevance to the individual (:12)“.

Eine ähnliche, vorläufige analytische Zweiteilung, die eine erklärende Zusammenführung ermöglicht, legt der Autor ähnlich des Nutzungsbereiches auch der Betrachtung der ‚Folgen‘ der I&K Nutzung zugrunde: er unterscheidet hier zwischen **unmittelbaren Resultaten (“outcomes”) der Nutzung**, die sich entweder objektiv einstellen oder lediglich subjektiv so eingeschätzt werden. Für die Analyse der objektiv oder subjektiv gegebenen **mittel- und langfristigen Folgen („consequences“)** hingegen schlägt Selwyn vor, diese an ihren Folgen für den Grad gesellschaftlicher Teilhabe zu bemessen.

Die Wirkung der I&K Technologien, so Selwyn, kann daran bemessen werden, in welchem Maß ihre Nutzung zur gesellschaftlichen Teilhabe für verschiedene Gruppen beitrage, das heißt z. B. , in welchem Maß 'ICT enhance our abilities to fulfil active roles in society or being without them constitutes a barrier to that end (Hadden 2000 :389, zit.n. Selwyn 2002:11)".

Selwyn legt seinem Analysevorschlagn für den Bereich der Folgen („consequences“) der I&K Nutzung die zentralen Ebenen sozialer Inklusion zugrunde, d.h. der individuellen Teilhabe an (2002: 11f):

- **Produktiven Strukturen** (der Erwerbsarbeit, der Bildung, der Familienarbeit),
- **Politische Teilhabe** (Teilhabe an kollektiven Projekten zum Schutz/Ausbau von Zivil-, Umweltrechten u.ä.),
- **Soziale Teilhabe** (Einbindung und identifikationsstiftende Zugehörigkeit zu/in formale und informelle soziale Interaktionsnetze),
- **Konsumtive Teilhabe** (an minimalen Konsumstandards der jeweiligen Gesellschaft teilhaben),
- **Teilhabe an sozialen Sicherungsstrukturen** (Ersparnisse, Rentenansprüche, Grundbesitz).

#### Übersicht : Stufen des ‚Digital Divide‘ nach Selwyn (2002 :12)

Formaler /Theoretischer I&KT Zugang	Formale, „theoretische“ Verfügbarkeit von I&K-Technologien im häuslichen, erwerbsbezogenen, öffentlichen Umfeld
Effektiver ‚Zugang‘ I&KT Zugang	Wahrgenommene und genutzte Verfügbarkeit der I&KTs
Nutzung von I&KT	Deskription der Nutzung. Hierzu zählt Kontakt mit I&KT in licher Form“, d.h. objektiv ‚sinnvoll‘ oder nicht, mit oder ohne mittel- und langfristigen Folgen
Sinnhaftes „Engagement“ mit I&KT	„Sinnvoller“, d.h. individuell gesteuerter, kontrollierter und selektiver Umgang mit Technologien und Inhalten, der nützlich, fruchtbar, bedeutsam und relevant für den Akteur ist
Unmittelbare Resultate der I&KT Nutzung	Kurzfristige „outcomes“ der Nutzung
Mittel- und langfristige Folgen der I&KT Nutzung	Mittel- und langfristige „Consequences“ der Nutzung im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe an: -produktiven, politischen, konsumtiven Feldern, -sozialen Netzwerken, -Eingebundenheit in Strukturen sozialer Sicherung.

Abb.37: Stufen des ‚Digital Divide‘ nach Selwyn (2002) (:12)

#### 4.2.2.3.5 ‚Electronic- Literacy‘ und das Modell effektiver Internetnutzung Mark Warschauers

Zeichnet sich das Konzept Di Maggios durch seinen kritischen Blick auf die sozialen Vorbedingungen und Begleitfaktoren der Internetnutzung aus und der Ansatz Selwyn's durch erweiterte deskriptive und vertiefende analytische Schwerpunkte im Bereich der Nutzung und der sozialen Folgen, so liefern die Vorschläge des US- Amerikaners Mark Warschauer (Univ. California) hingegen Anregungen für die Bedeutsamkeit medien- d.h. internetbezogener ‚Literacy‘- Kompetenzen als Handlungsressourcen, deren Entwicklung und Verwendung nicht zuletzt vom sozialen Umfeld abhängen und die der Autor für eine umfassende Nutzung des Internets als förderlich erachtet. Politische Fördermaßnahmen der Literacy und ihrer Vor- und Begleitbedingungen können nach Warschauer somit entweder einen Beitrag zur sozialen Inklusion der NutzerInnen und zu ihrer gesellschaftlichen Teilhabe leisten oder aber soziale Benachteiligungen verstärken und mithin zur Reproduktion sozialer Verhältnisse führen.

Seine sozialwissenschaftliche Arbeit ist, ähnlich wie der Van Dijks (s. unten) ausdrücklich auf die Formulierung und Veränderung von Policy-Empfehlungen gerichtet.

Obleich Warschauer weder die Bedeutsamkeit des **Zugangs und der Qualität des technischen Apparats** („Physical Resources“) abstreitet und die Relevanz bestimmter **Sprachen** sowie die **kulturelle Nähe** und **alltagsweltliche Bedeutsamkeit** zu den im Internet vorherrschenden **inhaltlichen Ressourcen betont**<sup>312</sup> („Digital Resources“), weist das Modell insbesondere auf die Bedeutsamkeit der **„Social Resources“ eines Nutzers hin**, d.h. auf den Grad und die Form der **sozialen Eingebundenheit** in institutionalisierten sowie in informellen Offline und Online Vergemeinschaftungs- bzw. Vergesellschaftungszusammenhängen.

Im Zusammenhang mit seinem ‚Literacy Konzept‘ weist der Autor, basierend auf der Revision internationaler Forschungsarbeiten und eigenen ethnografischen Arbeiten in Kalifornien, Brasilien, Indien und Ägypten auf die Relevanz der **(Vor)bildung** für die Entwicklung **Internet- Bedienkompetenzen** als Teil der „Human Resources“ hin.

Während Lese- und Schreibkompetenzen Warschauer als grundlegende Voraussetzungen für die Internetnutzung gelten, strukturiert der allgemeine Bildungsgrad allerdings in bedeutsamer Weise die Muster der Internetnutzung und ihre sozialen Folgen.

---

<sup>312</sup> Die Mehrheit der Inhalte und Formate des Internets sind, so Warschauer, dabei auf die Kultur der anglofonen, amerikanischen Mittelklasse abgestimmt.

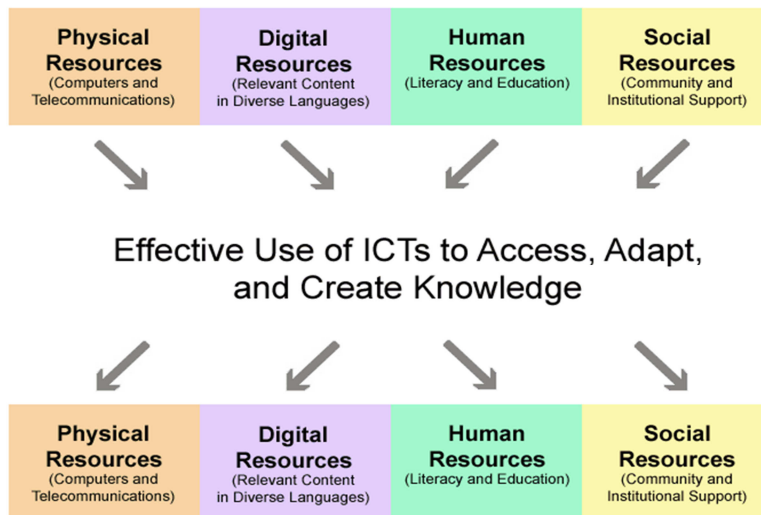


Abb.38: Effective use of ICTs, Quelle: Warschauer 2002

Warschauer macht sich für die Erfassung und Analyse der Bildungseinflüsse und Internet-Kompetenzen ein handlungsbezogenes, pluralisiertes und ungleichheitskritisch erweitertes Begriffsverständnis von „Literacy“ zu eigen (2002; 2003) und überträgt es in seinem Werk „Technology and Social Inclusion“ in Gestalt des Konzepts der „**Electronic Literacy** (2003)“ auf die spezifischen Kompetenzanforderungen des Internets.

*“If literacy is understood as a set of social practices rather than a narrow cognitive skill, this has several important consequences for thinking about the acquisition of literacy, and important parallels with the acquisition of access to ICT Literacy acquisition, like access to ICT, requires a variety of resources. These include physical artifacts (books, magazines, newspapers, journals, computers, etc.); relevant content transmitted via those artifacts; appropriate user skills, knowledge, and attitude; and the right kinds of community and social support.[...] Finally, learning to read is a social act that intersects in a myriad a way with social structure, social organization, and social practices. People learn to read (and to read in certain ways) when they are surrounded by people who support them in the process, ranging from parents that read to them, to schoolmates that discuss comic books together, to village elders that value children's education. The multifaceted nature of literacy, the range of resources it requires, and the social nature of its practice and mastery all point to conclusion that the acquisition of literacy is a matter not only of cognition, or even of culture, but also of power and politics (Warschauer 2002, Herv.L.H.)”*

„**Electronic Literacy**“, die zentrale Kompetenz des digitalen Zeitalters, basiert nach Warschauer auf: „Computer Literacy“, „Information Literacy“, „Multimedia Literacy“ und auf „Computer Mediated Communication Literacy“.

Die effektive Nutzung des Internets setzt nicht nur Literacy im u.g. Sinne voraus, sie trägt nach Warschauers Erkenntnissen wiederum auch zum Ausbau bestehender Kompetenzen und damit ggf. **zur sozialen Reproduktion** ungleicher Teilhabestrukturen bei (Stichwort: negative /positive soziale Verstärkungseffekte).

**Komponenten der „Electronic Literacy“ nach Warschauer (2003 :111ff):**

<b><u>Computer Literacy</u></b>	Basale PC –Bedienfertigkeiten (Tastatur und Mausbedienung, Dateienmanagement, etc.)
<b><u>Information Literacy</u></b>	Kompetenzen der Informationssuche, -evaluation und –anwendung (u.a. Suchmaschinen bedienen, ihre Ergebnisse erfolgreich weiterverarbeiten, d.h. verstehen, kontextualisieren, selektieren, speichern, wieder aufrufen können, etc.)
<b><u>Multimedia Literacy</u></b>	Kompetenz, sich PC/Internetformate in multimedialer Form (d.h. textbasiert, bild-, audiobasiert etc.) aneignen zu können (das heißt erstens: sie lesen/decodieren, hören, etc. zu können und sie ggf. auch selbst herstellen zu können)
<b><u>Computer Mediated Communication Literacy</u></b>	Kommunikationskompetenz via elektronische Medien (schriftliche und ggf. mündliche Verständlichkeit und Verständnisfähigkeit)

Abb.39: Komponenten der „Electronic Literacy“ nach Warschauer (2003 )

#### 4.2.2.3.6 „A causal Model of Access“- der Ansatz Jan Van Dijk's

Aus der kritischen synoptischen Betrachtung empirischer Ergebnisse internationaler Forschung zum Thema konstatiert der Niederländer Jan van Dijk (Univ. Enschede) in seinem titelgebenden Werk einen „Deepening Divide (2005)“. Dieser „Deepening Divide“ trennt, nach van Dijk, die ‚unfreiwilligen NichtnutzerInnen (‘have nots‘ im Gegensatz zu den ‚want nots‘) von den NutzerInnen aus ökonomischen, kompetenzbasierten o.a. Gründen. Zum anderen segregiert der „Divide“ zunehmend zwischen NutzerInnen, die das Internet und verbundene Technologien entweder mehr oder weniger ‚gewinnbringend‘ einsetzen können.

Van Dijk zeigt die sozialen Reproduktionseffekte des Internets in der Tradition der Wissenskluftforschung auf: NutzerInnen aus bereits privilegierten Lagen können die Technologien sozial ungleich gewinnbringender als jene nutzen in bereits nachteilhafter sozialer Ausgangslage (Bildung, ökon. Mittel, Beziehungen, etc.).

Das aktuelle Panorama der Digitalen Spaltung beschreibt nach Van Dijk demzufolge einen ‚deepening divide‘, das heißt einen sich qualitativ vertiefenden digitalen Graben – der durch die soziale ‚Verwertbarkeit‘ bestimmt ist und eng mit sozial disparaten Kompetenz- und Nutzungsprofilen verbunden ist – und nicht etwa einen ‚widening divide‘, der durch disparate Zugangszahlen bestimmt wäre.

Dieser sich zunehmend vertiefende Graben könne, so konstatiert der Autor, nicht einfach durch nachholende Kompetenzentwicklung geschlossen werden, da jede technologische Innovation die sozialen Parameter der Ausstattung (etwa von Dial-up zu Breitbandzugang und Wireless Mobility im Haus) und/oder der Kompetenzen unwillkürlich heraufschraube (2005:21f). Die Standards und Praktiken des Raumes der Lebensstile sind, und darauf weist uns nicht zuletzt Bourdieu mit seinem Konzept der sozialen Distinktion hin, fortlaufenden sozialen Um- und Abwertungsprozessen unterworfen.

Die Arbeiten Van Dijks machen –ähnlich wie bei DiMaggio et al- letztlich *traditionelle* Faktoren und Mechanismen sozialer Reproduktion als verursachende Kräfte und als langfristige Effekte (siehe Teilhabestrukturen) der Digitalen Spaltungen aus. Sein Ansatz steht mithin in der Tradition des Kohärenzparadigmas der sozialwissenschaftlichen Modernisierungs- und Ungleichheitsdebatten und ist in diesem Sinne den dieser Perspektive nahestehenden Strängen der ‚Wissenskluftforschung‘ nahe.

Die klare analytische Unterscheidung Van Dijk's zwischen sozialen und technologischen Dimensionen ermöglicht es hier zum einen, die Wechselwirkungen zwischen beiden Ebenen zu erfassen und -in der Folge- analysieren zu können. Die sozialen (Vor)bedingungen, die nach Van Dijk die Art und Folgen des ‚Zugangs‘ strukturieren, sind zum einen personengebunden und zum anderen positionaler Natur.



‚Personal Categories‘, wie die Vergemeinschaftungsmerkmale Alter, Geschlecht, Ethnie, zu denen aber auch originär psychologische Konzepte wie das der Intelligenz, der ‚Persönlichkeitsmerkmale‘ oder der körperlichen Verfasstheit/Vermögens (‚Health/Ability‘) gehören, sowie andererseits die ‚Positional Categories‘ der (Erwerbs)arbeit, des Bildungsstatus, Vergemeinschaftungsform (Haushalt) und nationaler Kontext sind, so die sozialstrukturelle Ausgangsbasis Van Dijks, eng mit bestimmten zeitlichen, kulturellen, ökonomisch-materiellen, sozialen, aber auch mit sogenannten ‚mental‘en Ressourcen (abstraktes, inhaltliches und praktisches ‚Wissen‘ in der sozialen Welt) verknüpft.

Diese *allgemeinen* sozialen Ressourcen, Ergebnisse der sozialstrukturellen Vorbedingungen, sind es dem Autoren zufolge letztlich, welche die sozial ungleichen ‚Zugangs‘arten zu PC und Internet bedingen und erklären:

*„They affect the income and the motivation required for the purchase of computer hardware and software. They also the social relationship with colleagues, their students, children, parents or partners needed for getting interested in the new technology and learning how to use it. Some of these [...] [Positional categories] also shape the time resources that are necessary for sufficient motivation [...] (2005:39)“.*

Der Zugang, insbesondere die Nutzung werden mithin nicht als frei wählbare Lebensstilelemente einer ‚postmodernen‘ Gesellschaft o.ä., aufgefasst (2005).

Ähnlich wie die zuvor referierten AutorInnen differenziert Van Dijk den ‚Zugangsbegriff‘ qualitativ kompetenz- und handlungsbezogen aus. Der ungleichheitsrelevante ‚Zugang‘ (bzw. ‚Aneignung‘) stelle sich nicht nur über ‚Material Access‘ her. Ungleichheiten stellten sich auch her über persönliche Wahrnehmung und (Nicht)Interesse, den ‚mental‘en Zugang bzw. ‚mentale Hürden‘ (hier: ‚Motivational Access‘), über die Fertigkeiten (‚Skills Access‘) und vor allem über die Nutzungsweise (‚Usage Access‘). Die Nutzungsweise baue, so van Dijk, auf allen vorangegangenen relativen Zugangsvorsprüngen bzw. –rückständen auf; sie kulminierten letztlich in der Verwendung und bildeten die entscheidenden ‚usage gaps‘ aus (2005: 130).

Relative Zugangsbenachteiligung bzw. Exklusion könne sich demnach über verschiedene Dimensionen herstellen (1999):

Access Form	Potenzielle Benachteiligungen
<b>Wahrnehmung und Interesse (,Motivational Access')</b>	Mangel elementarer digitaler Erfahrung, etwa aufgrund Interesselosigkeit, Computerängsten, empfundener Unattraktivität der neuen Technologien
<b>Physikalische Erreichbarkeit und Nutzungsberechtigung der Technologien (,Material Access')</b>	Keine oder wenig physikalische Zugangsmöglichkeiten
<b>Fertigkeiten/Kompetenzen (,Skills Access')</b>	Mangel digitaler Fertigkeiten aufgrund unzureichender Bedienerfreundlichkeit, inadäquate Bildung und/ oder soziale Unterstützung
<b>Nutzungsweisen</b>	Ungleichverteilung bzw. Mangel an Nutzungsmöglichkeiten

Abb.40: Formen der Zugangsbenachteiligung (Van Dijk 1999)

Van Dijk fasst die Erschließung der einzelnen Zugangsdimensionen auf gesamtgesellschaftlicher wie auch auf individueller Ebene aus einer evolutiven Logik als „succesive“ und „cumulative (2005)“ auf: „the first [access type] is a condition of the latter (ebd.)“.

Haben auch die zuvor genannten AutorInnen die **Bedeutsamkeit der operationalen und informationsbezogenen Fertigkeiten bzw. Kompetenzen mit PC/Internet herausgestellt** (,formale', d.h. medienspezifische, wie z. B. der Umgang mit Hard- und Software und ,substanzielle', d.h. zum Beispiel der Informationssuche, -verständnis und -bewertung), so geht Van Dijk's Konzeptvorschlag einen Schritt weiter. Van Dijk's Vorschlag betont die sogenannten **,Strategic Skills'** als entscheidende ,Fertigkeiten' (bzw. ,Kompetenzen') in Verbindung mit der Nutzungspraxis. Die ,Strategic Skills' stehen für das „technical, organizational and political know how (2005:89)“ und ermöglichen einer Person den sozialstrategisch gelungenen und selbstständigen Einsatz der I&K-Technologien in adäquaten zeitlichen und gesellschaftlichen Kontexten. Sie helfen ggf. die „gesellschaftliche Position zu verbessern (2005: 38f; 89f)“<sup>313</sup>.

Der Autor betont, dass sich diese Skills ,implizit' entwickeln und kaum metadiskursiv im Alltagsgeschehen benannt und reflektiert werden. Sie sind mithin kaum als ,Lernstoff' vermittelbar und lassen sich auch methodologisch schwer für empirische Forschung operationalisieren (van Dijk 2005 : 89f).

<sup>313</sup> “I propose to define ‘digital skills’ not only as the skill to operate computers and network connections, but also as the skill to search, select, process and apply information from a superabundance of sources and the ability to strategically use this information to improve ones position in society. They are called instrumental, informational and strategic skills respectively (Van Dijk 2005)”.

Van Dijk's Ansatz greift nur bedingt auf soziologisch vorgeformte Konzepte zur Modellbildung zurück. Sein Konzept soziologisch relevanter Personenmerkmale versucht strukturalistische als auch kognitivistisch-rationalistische Perspektiven zusammenzuführen (siehe ‚Intelligenzbegriff‘, ‚Mentale Ressourcen‘). Das Konzept der ‚strategic skills‘ steht dem des ‚**sozialen Sinns**‘ des **Habitus** durch Bourdieu daher nur in Aspekten nahe.

Ähnlich wie Selwyn und Di Maggio auch die Bedeutsamkeit des sozialen Umfeldes betonen, sieht Van Dijk neben der kontinuierlichen Nutzung der Technologien die Bezugspersonen des Alltags als wichtigste Lernquellen.

Digitale Fertigkeiten, so Van Dijk hierzu, seien weit weniger Resultat besuchter Computerklassen, sondern vielmehr des alltäglichen „learning through practice“ in spezifischen sozialen Nutzungsmilieus (2005 :77).

Die Digitalen Spaltungen, die nach Van Dijk vor allem über die Nutzungsweisen, dem „Usage Gap“ alltäglich handlungspraktisch befördert werden, können sozialwissenschaftlich und politisch letztlich am ungleichen Partizipationsgrad bzw. der Exklusion der NutzerInnen in zentralen gesellschaftlichen Feldern bemessen werden.

Die ‚Nutzungsklüfte‘ verlaufen für Van Dijk zum einen entlang der Gegensatzpaare :alltäglicher Nutzungsbreite vs. Eingeschränktheit, Komplexität vs. Einfachheit der Inhalte und verbundener Bedienungsanforderungen sowie entlang der sozialen (Weiter)verwendung und Partizipationschancen vor allem in Bildung und Erwerbsarbeit vs. Verwendung zu Unterhaltungszwecken<sup>314</sup>.

Van Dijk macht sieben zentrale Bereiche gesellschaftlicher Partizipation aus, die durch die Form des jeweiligen Internet‘zugangs‘ vorteilhaft oder nachteilig ausgestaltet werden können und die dann wieder auf Sozialstatus und seine Ressourcen rückwirken, d.h. in den Worten des Autors auf die ‚positionalen Merkmale‘ der (Erwerbs)arbeit, des Bildungsstatus, der Vergemeinschaftung usw. (:166ff).

Die bedeutsamen Felder bzw. Partizipationsbereiche, an denen die Akteure nicht nur –aber auch- durch entsprechenden Internet/PC ‚Zugang‘ bzw. über ihre (Nicht)nutzung relativ vorteil- oder nachteilhaft teilhaben, sind:

---

<sup>314</sup> *Die Nutzungskluft bedeute mithin, „... that some parts of the population are systematically using and benefiting from advanced digital technology and the more difficult applications for work and education, while other parts are only using basic digital technologies for simple applications with a relatively large part of entertainment (Van Dijk 2005:3)“.*

### Die Relevanz der Internetnutzung für zentrale Felder gesellschaftlicher Teilhabe:

<b><u>Ökonomische Teilhabe</u></b>	Erreichen und Sichern der beruflichen Stellung basiert bereits heute in nicht unerheblichem Maße auf PC/Internettechnologien (Online-Stellensuche, berufliche Weiterbildung, etc.)
<b><u>Bildungsbezogene Teilhabe</u></b>	Für Studium /Schulbesuch und spätere Verwertung in Erwerbsbezügen werden PC/Internet-Zugang und Kenntnisse zunehmend vorausgesetzt und in die Bildungsprozesse eingebunden
<b><u>Soziale Teilhabe</u></b>	Internetbasierter Ausbau oder Erhalt sozialer Netzwerke
<b><u>Räumliche Teilhabe</u></b>	Geografische Extension der Nutzung und verbundene soziale Beziehungen (s. oben)
<b><u>Kulturelle Teilhabe</u></b>	Kenntnis kultureller Inhalten und online/offline Teilhabe an Aktivitäten
<b><u>Politische Teilhabe</u></b>	Ausbau und Erhalt politischer Informiertheit, Teilhabe an entsprechenden Netzwerken
<b><u>Institutionelle Teilhabe</u></b>	Vorteile (Zeitersparnisse etc.) die sich aus der online Nutzung von Public Services (Antragsformulare downloaden, einsenden, etc.) ergeben und relative Benachteiligungen durch Nichtteilhabe im Rahmen zunehmender ‚e-governance‘

Abb.41: Die Relevanz der Internetnutzung für zentrale Felder gesellschaftlicher Teilhabe (Van Dijk 2005)

#### 4.2.2.4 **Das Modell zur Erklärung der Digitalen Ungleichheit von Nicole Zillien**

Das Modell Digitaler Ungleichheit, welches Nicole Zillien im Rahmen ihrer Dissertation (2006, Univ. Trier) und in Auseinandersetzung mit aktuellen Konzepten und Ergebnissen bundesdeutscher und internationaler empirischer Forschung zum Thema Internetnutzung und Digitale Spaltung erstellt hat, wird im Folgenden vorgestellt. Die *Ergebnisse* ihrer eigenen empirischen Studie, die auf der Sekundärauswertung der ACTA Daten, der repräsentativen Computer und Technik-Analyse des Allensbacher Institutes von 2004 basiert (2006: 240), finden erst im darauffolgenden Abschnitt Würdigung.

Das Modell der Soziologin unternimmt den Versuch, einen erklärenden konzeptuellen Brückenschlag herzustellen zwischen Makro- und Mikroaspekten Digitaler Ungleichheit, zwischen sozialen und technosozialen Strukturen einerseits und der Bedeutsamkeit eigensinnigen und aktivem sozialen Wahrnehmens und Handelns der Akteure mit dem Internet andererseits (2006: 138f). Die Stärke des theoriebasierten Modells und mithin seine Schwerpunkte liegen in der Erfassung und Erklärung der Internetnutzung; erst in zweiter Linie werden Folgen der Nutzung in Form mittelbarer Effekte berücksichtigt.

Grundlegende Ausgangsannahme des Modells von Zillien ist , das „diejenigen, die in hohem Maße über **ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital** <sup>315</sup>verfügen, das Internet in einer anderen Weise **wahrnehmen und nutzen** als schlechter positionierte Akteure (2006:143)“.

Die unterschiedlichen Kapitalressourcen, so die Brückenhypothese, führen zum einen zu **typischen Mustern der Verfügbarkeiten bzw. Nutzungsbedingungen** der materialen Technologien und bringen zweitens bestimmte **digitale Kompetenzen** hervor.

Beides also, sozial strukturierte Muster der „Verfügbarkeit des technologischen Internetzugangs und .. die Verfügbarkeit digitaler Kompetenzen beeinflussen die „Wahrnehmungen“ und „Definitionen“ der „Ressource Internet“.

Zillien zieht folgende Faktoren zur Erklärung digitaler Ungleichheit heran:

- durch den Nutzer erwartete Gratifikationen (d.h. Motive und Ziele)
- technologische Zugangsbedingungen
- Nutzungsarten des Internets (d.h. Inhalte der Nutzung)
- digitale Kompetenzen
- Folgen der Internetnutzung (sozialstrukturell)

Faktoren der Dimension ‚Zugang‘ bildeten: Nutzungsorte, Ausstattung und Alter des PCs, Typ und Kosten der Internetverbindung, durchschnittliche Nutzungshäufigkeit und –dauer des Internets.

Auf die ‚digitale Kompetenz‘ wurde aus folgenden Faktoren der ACTA Daten geschlossen: technische Bedienkompetenzen (grundlegende operationale Fertigkeiten mit Maus, Dateien, etc.), internetbezogenes Wissen zweiter Ordnung (Häufigkeit und Selbstbeurteilung der Informationsrecherche, –verwertung und –bewertung), die Länge und durchschnittlicher Umfang der biografischen PC/Internet- Erfahrung und die Computeraffinität der sozialen Umgebung als Informations- und Hilfequelle (2006 :167f).

Handlungstheoretisch arbeitet das Modell mit einem konzeptuell unrationalistisch gewendeten „**Gratifikationsansatz**“<sup>316</sup> zur **Erfassung und Beschreibung der handlungsleitenden Motive**.

Dabei basieren die Dimensionen der Motivation bzw. der Gratifikation auf den Item-Batterien der ACTA Studie, die mittels der jeweiligen **Interessen- und Nutzungsschwerpunkte** die „erwarteten“ und „erhaltenen“ Gratifikationen der Akteure abzuleiten suchen (2006:190-203, :138f).

<sup>315</sup> Grundlage der sozialen Verortung ist die Allensbacher Skala (Bildungs-, Berufsstatus und Einkommen) (2006:157).

<sup>316</sup> In Anlehnung an Joachim Höflichs Arbeiten zum „medialen Handeln“ (2003), das er im Spannungsfeld zwischen (Kommunikations)absichten und Realisierung verortet sowie an Karl Hörnings Überlegungen (2001) zu „Experten des Alltags“ und der „Wiederentdeckung des praktischen Wissens“ (:Zillien 2006: 190f).

Zu den **Folgen** weist die Autorin darauf hin, dass **Nutzungsroutinen des Internets** wiederum auf die **Wahrnehmung** des Mediums und seiner **Nutzungsweise** in einer **kontinuierlichen Schleife einwirken** („Technologies in Practice“). Die **langfristigen Konsequenzen** im Kontext sozialer Ungleichheit werden von Zillien in einer Revision der zentralen Thesen Van Dijks (positiver Akkumulations- bzw. „**Matthäuseffekt**“ für bereits Privilegierte) sowie Warschauers (zusätzliche Verschlechterung bzw. „**Teufelskreislauf**“ für traditionell bereits Benachteiligte) aufgegriffen und auf Grundlage der empirischen Ergebnisse Zilliens generell beurteilt (2006 : 240-42). Folgen sind insofern zwar indirekt Teil des Modells Zilliens, werden jedoch nur über die Nutzungsmuster dargestellt.

Die Aspekte der stratifikatorischen bzw. partizipativen Folgen der Internetnutzung sind konzeptuell in dem Modell -wie auch bei Di Maggio et al, Selwyn und Warschauer- angelegt. Diese Aspekte verbleiben allerdings stärker auf der Modellebene, da die empirische Überprüfung kaum über die Dokumentation umgesetzter unmittelbarer Nutzungsinteressen und -ziele (z. B. Ausmaß der Kommunikation mit Freunden, Informationssuche) hinausgeht. Aspekte langfristiger Folgen werden hier zwar reflektiert, bleiben aber empirisch letztlich offen. Dies liegt nicht zuletzt an der diffizilen Operationalisierbarkeit und Erfassung tatsächlicher oder potenzieller mittel- und langfristiger sozialer Auswirkungen der ‚Digitalen Ungleichheiten‘. NichtnutzerInnen bleiben allerdings, gemäß den Interessenschwerpunkten auf „2nd“ und „3rd Level Divides“ der Kompetenzen, Nutzungsweisen und sozialen Folgen, weitgehend unberücksichtigt.

Die Frageaspekte und Dimensionen der Untersuchung basieren zudem auf den partikularen Interessen und Methodologien der kommerziellen Marktforschung, die sich nur begrenzt für Fragen sozialer Ungleichheit eignen.

Der Fokus der Item-Batterien lag entsprechend auf kommerziellen Aspekten, u.a.: typische Interessen und Nutzungshäufigkeit von Internetseiten und Internetinhalten, Zahlungsbereitschaft für Internetseiten bzw. -services, Bereitschaft, kommerzielle Transaktionen über das Internet abzuwickeln (ebd. :192). Auch beruhen beispielsweise die Items zur Internetnutzung überwiegend auf *Selbsteinschätzungen* der Befragten. Selbsteinschätzungen weichen jedoch, darauf weisen verschiedene empirische Arbeiten hin, oftmals recht stark von *tatsächlichen* Nutzungsmustern ab<sup>317</sup>.

---

<sup>317</sup> Siehe Ergebnisse der quali-quantitativen Studie bei Kutscher et al (2004), die zeigt, dass Selbsteinschätzungen der untersuchten Jugendlichen zu ihren PC/Internet-Kompetenzen stark geschlechtlich strukturiert sind und darüber hinaus einen schwachen Zusammenhang mit objektiv festgestellten Kompetenzunterschieden aufweisen. Die Fragebögen der von Samuel Ebersole (2000) untersuchten SchülerInnen zeigten, dass diese zwar angaben, mehr als die Hälfte ihrer Zeit im Internet auf Lernen und Informationssuche zu verwenden, die Kontrolle der tatsächlich besuchten Seiten in den frei zugänglichen schulischen Interneträumen ergab jedoch, dass nur ein gutes Viertel der besuchten Seiten etwas mit Informationssuche oder Lernen zu tun hatte. Wenngleich dies, sowohl bewussten Verzerrungen (Erwünschtheitseffekt) oder Suchschwierigkeiten geschuldet sein kann, so sind dennoch die Abweichungen zwischen subjektiver Wahrnehmung bzw. Angaben und tatsächlicher Nutzung für empirische Untersuchungen bedenkenswert.

#### 4.2.3 Übersicht: Entwicklung des Spektrums sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf ‚Digitale Spaltung‘

Folgende Grafik liefert eine Übersicht zum Spektrum der graduellen Erweiterung sozialwissenschaftlicher Untersuchungsperspektiven im Forschungsfeld ‚Digitaler Spaltung‘ und ‚Digitaler Ungleichheiten‘ (europäischer und nord-amerikanischer Raum).

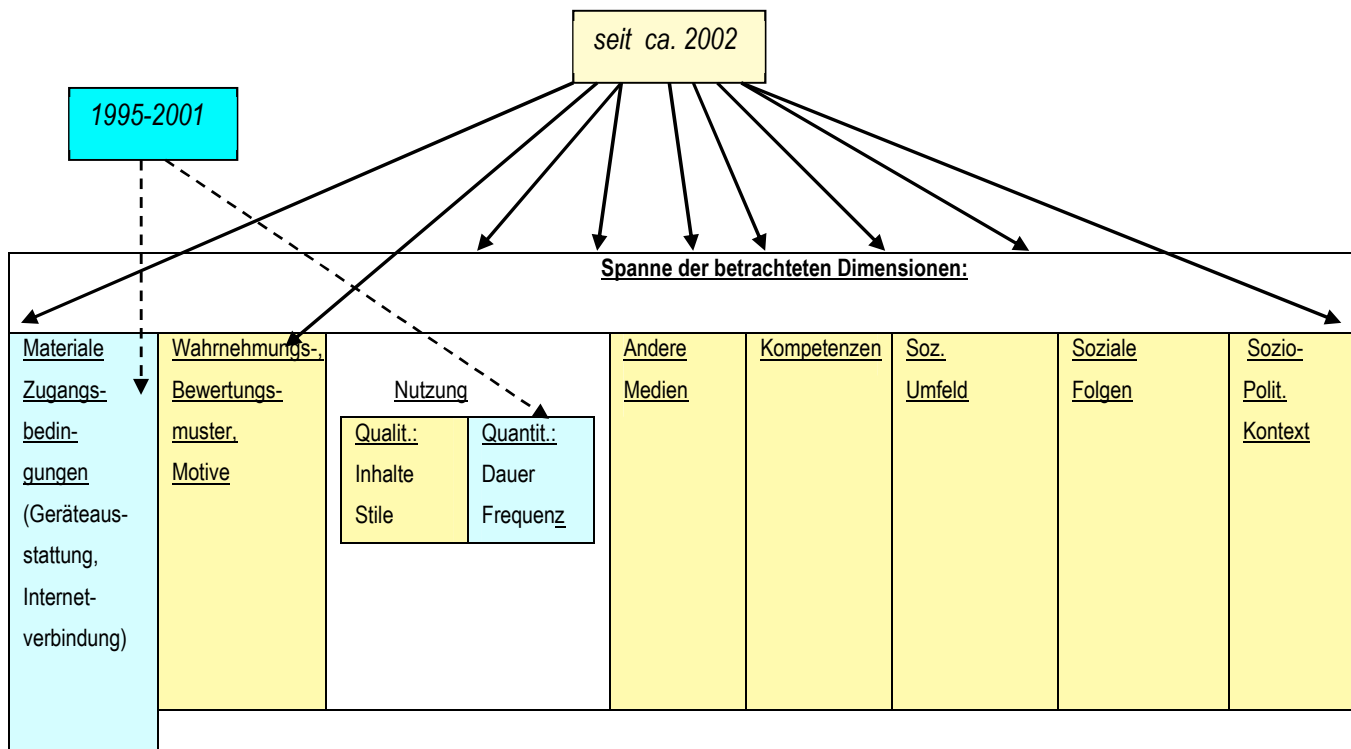


Abb.42: Entwicklung des Spektrums sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf ‚Digitale Spaltung‘

Obwohl die vorgestellten Ansätze in den vergangenen Jahren zu einem erweitertem Verständnis „Digitaler Ungleichheiten“ beigetragen haben, liegen dennoch Umfang und Art der **Untersuchungen, Theoriebildung und Ausformulierung politischer Programme** zur Digitalen Ex- und Inklusion hinter **der rasanten**, sozial stark segregierten Nutzung der Technologien bedenklich zurück. Wesentliche Problemfelder sind bis heute weitgehend offen geblieben <sup>318</sup>.

Sind beispielsweise die digitalen sozialen Strukturen der Industriestaaten in den vergangenen Jahren weiter erforscht worden, so sind die sozio-ökonomische und politische Problematik und Potenziale des Themas **in den sozio-ökonomisch ‚peripheren‘ Weltregionen bis heute nahezu unbeachtet geblieben**.

<sup>318</sup> z. B. die Bedeutsamkeit der Prozesse und Strukturen familiärer und peerbezogener Milieus für die Wahrnehmung, Nutzung und Kompetenzentwicklung im Bereich neuer I&K Technologien, die internen Differenzen der großen Gruppe der ‚NichtnutzerInnen‘ und die Relevanz ihrer internen Differenzen für die Einschätzung des ‚Digitalen Grabens‘ (Krings/ Riehm 2006a, Di Maggio et al 2001, 2003). Marr weist 2005 in diesem Zusammenhang darauf hin, dass noch immer zu den sozialen Effekten der Nutzung nur unzureichend Arbeiten vorliegen (:123). Diese Einschätzung trifft m.E. auch noch für das Jahr 2010 zu.

#### 4.2.4 Entwicklung des Spektrums sozialwissenschaftlicher Perspektiven auf Digitale Spaltung (Detailansicht)

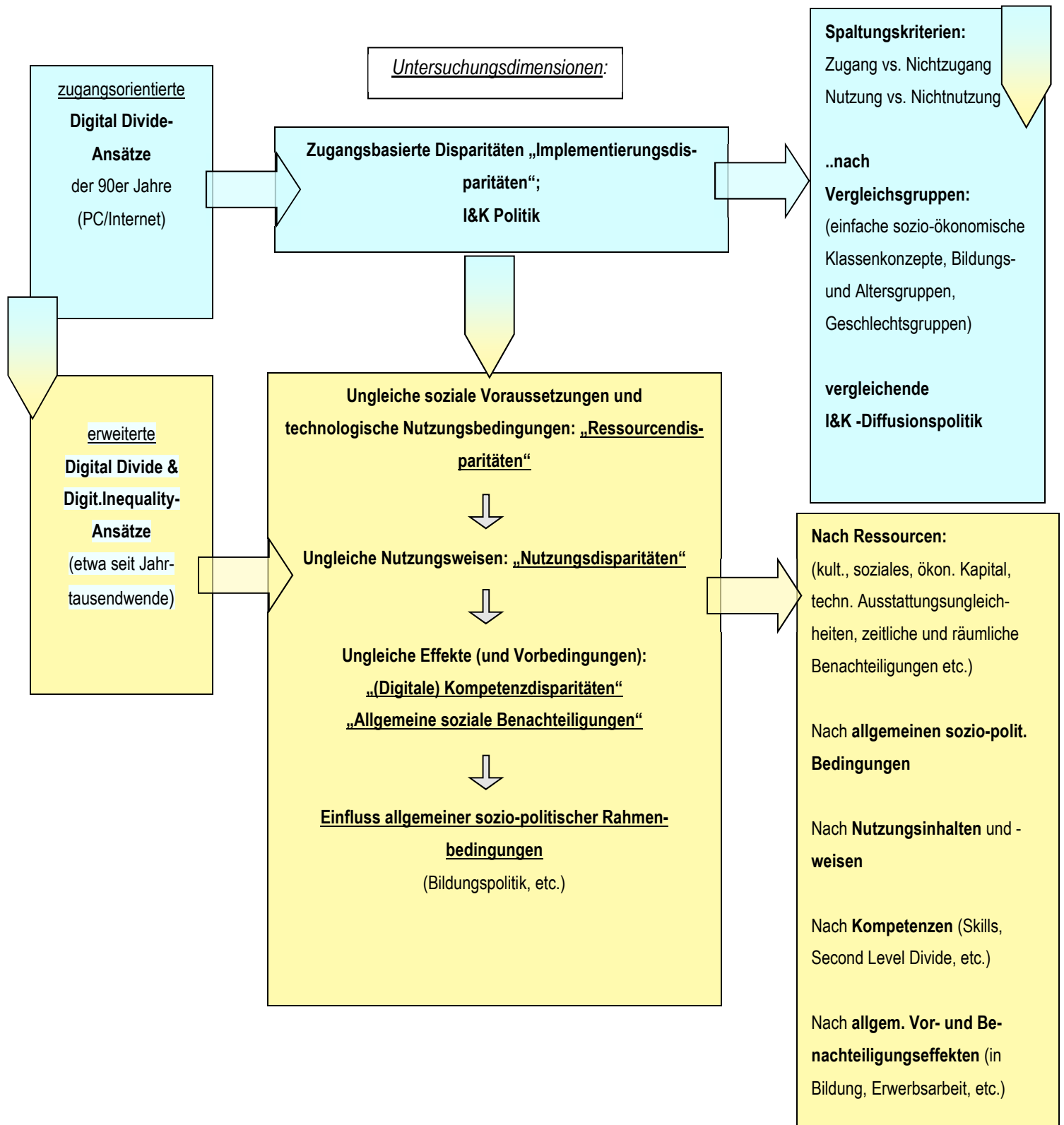


Abb.43: Entwicklung des Spektrums sozialwissensch. Perspektiven auf ‚Digitale Spaltung‘ (Detailansicht), i.A. an Marr 2005



#### 4.2.5 Kontextbedingungen der Aneignung von PC/Internet (Untersuchungsvorschlag)

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Habitus- und Milieuansatzes und der Konzepte ‚Digitaler Ungleichheiten‘ erschienen folgende Dimensionen für das konzeptuelle Verständnis und die empirische Untersuchung relevant:

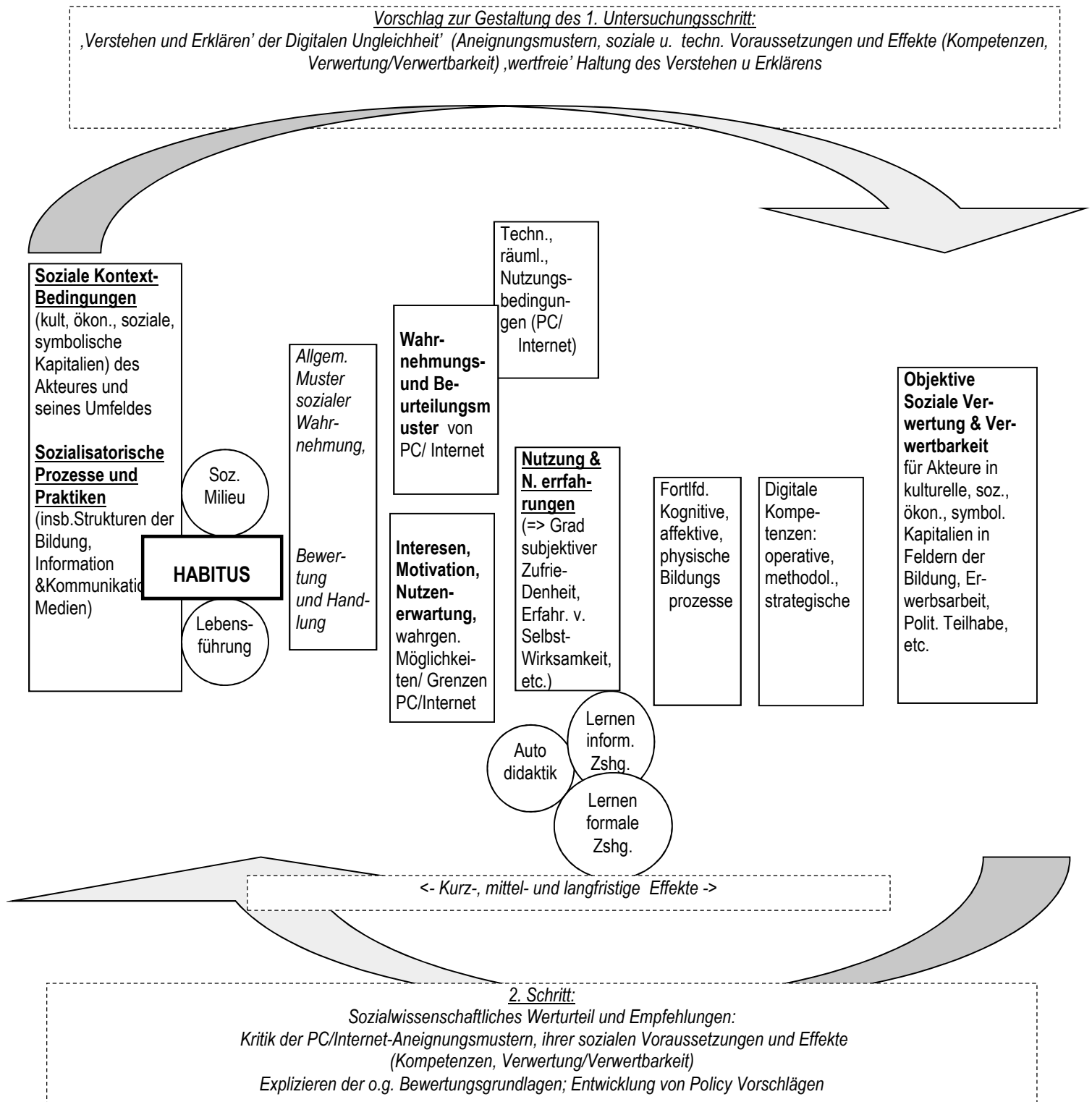


Abb.44: Kontextbedingungen der Aneignung von PC/Internet (Untersuchungsvorschlag)

### 4.3 Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Forschung zu ‚Digitalen Ungleichheiten‘

Wie die folgenden Abschnitte zu empirischer Forschung zeigen, sind über und innerhalb Argentiniens -wie für den **lateinamerikanischen Raum** im allgemeinen- Studien und Konzeptentwicklung zur Digitalen Spaltung ungleich **seltener** als zu Regionen des ‚Zentrums‘ (de Moraes et al 2010).

Auch ist die Region recht einseitig erforscht: es herrschen **makrostrukturelle Problemstellungen** (wie etwa zur Politik der I&K- Diffusion) sowie unidimensionale und recht heterogen angewandte Indikatoren vor (etwa zur generellen Entwicklung der nationalen Zugängen und Nutzerzahlen, Nutzungskosten, etc.). Die als ‚national‘ deklarierten Länderpanoramen basieren zudem auf regional begrenzten Untersuchungen der jeweiligen Metropolen und urbanen Zentren, rurale Realitäten werden oftmals außer Betracht gelassen.

Der Umfang empirischer Sozialforschung ist in Argentinien –ähnlich wie im Rest Lateinamerikas- weitaus geringer als in und über Zonen des ‚Zentrums‘ und unterliegt anderen, oftmals recht problematischen akademischen und politischen Produktions- und Verwertungsbedingungen (de Moraes 2010).

Für den Untersuchungsraum **Argentinien** existieren im Verhältnis zu den **Regionen des Zentrums** (hier: Europa und Nordamerika) **zwar deutlich weniger und inhaltlich und methodologisch begrenztere Studien zur ‘Digitalen Spaltung’**, im Vergleich zu den **Nachbarländern Lateinamerikas** jedoch liegt relativ ‚umfangreiche‘ Forschung vor.

Insgesamt allerdings ist auch in Argentinien die empirische Studienbasis eher **makrostrukturell, quantitativ-deskriptiv und technikzentriert ausgerichtet**. In und für den Untersuchungsraum Argentinien wird –ähnlich wie für andere periphere Weltregionen- seitens staatlicher, multilateraler und privater Einrichtungen noch heute die Steigerung der Internetanschlüsse schlicht mit erhöhter ‚digitaler Inklusion‘ gleichgesetzt.

Der relativ breite und rasant zunehmende quantitative ‚Anschluss‘ Argentiniens an die globale Informationsgesellschaft scheint angesichts der eher schleppenden Durchschnittsentwicklung in Lateinamerika aus dieser vergrößernden Perspektive somit recht ‚erfolgreich‘ und auch künftig durch die Aufrechterhaltung einer de-regulierten I&K Diffusionspolitik steuerbar.

Innerhalb des Forschungsfeldes bilden **vereinzelte integrative empirische Arbeiten** von argentinischen Forscherteams aus angewandten sozialwissenschaftlichen Disziplinen, wie z. B. des argentinischen Forschungsinstituts CIPPEC von Medrazza/Bilbao (2010) oder der Pädagogik (Cabello 2006, Cabello et al 2006 oder Palamidessi 2006) und verbundene konzeptuelle Reflexionen für den argentinischen Raum eine für die vorliegende Arbeit interessierende Ausgangsbasis.

Die Ergebnisse dieser Arbeiten werden im Kontext dieser These in den kommenden Abschnitten zusammen mit europäischen und nordamerikanischen Beiträgen vorgestellt und diskutiert.

Für die Analyse der Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration in Buenos Aires werden Untersuchungsergebnisse aus und über unterschiedliche regionale Räume und sozialwissenschaftlichen Disziplinen vorgestellt und verdichtet.

Es bleibt insgesamt festzuhalten, dass die mit der (Nicht)- Nutzung von PC und Internet verbundenen Phänomene ‚Digitaler Ungleichheiten‘ und die Potenziale für soziale und wirtschaftliche Entwicklung in benachteiligten Weltregionen theoretisch und methodologisch differenzierter untersucht werden sollten.

Dies beinhaltet in einem ersten Schritt nicht zuletzt den Einsatz qualitativer Methoden ‚vor Ort‘, die NutzerInnen begleiten.

Somit könnte nicht nur einer Vertiefung, digitaler Ungleichheiten entgegengewirkt werden, sondern auch Inklusionspotenziale erkannt und durch entsprechende programmatische Gestaltung aktiv politisch ausgeschöpft werden und mit- hin die Frage Michael Gurstein’s beantwortet werden, „wie, durch wen .., unter welchen Umständen und zu welchen Zwecken I&K Technologien genutzt werden können und sollten, um Individuen, aber auch Gemeinschaften und ganzen Gesellschaften zu nutzen (zit. n. Krings und Riehm 2006a: 3059, Hervorheb. L.H.)“

#### 4.3.1 Der internationale 'Digital Divide'

Digitale Ungleichheiten lassen sich, ähnlich wie andere soziale Ungleichheiten nicht nur lokal, regional oder national, sondern auch -aus einem globalisierungskritisch erweiterten Blick- in einem internationalen Panorama kontextualisieren<sup>319</sup>.

Obwohl eine internationale Vergleichbarkeit im engeren Sinne aufgrund methodologischer und gesellschaftsspezifischer ‚Übersetzungsschwierigkeiten‘<sup>320</sup> und verbundenen Verzerrungen auch in diesem Themenfeld letztlich nicht befriedigend gegeben sein kann, liefern doch die Kennzahlen des internationalen Vergleichs bereits Hinweise für die Tiefe und Breite des internationalen ‚Digitalen Grabens‘<sup>321</sup>.

Hierzu schlaglichtartig einige Kennzahlen:

Die Wahrscheinlichkeit der Internetnutzung lag im Jahr 2004 beispielsweise für eine/n Bürger/in der G8 Mitgliedsstaaten (deren Bevölkerung nur 15 % der Weltbevölkerung aber annähernd die Hälfte aller NutzerInnen weltweit repräsentiert) etwa 22-mal höher als für jemanden in einer der peripheren Weltwirtschaftszonen (ITU/UNO, [www.itu.int](http://www.itu.int)).

Etwa 19 % der Weltbevölkerung repräsentierten im Jahr 2004 über 90 % der Internetnutzer weltweit (de Moraes 2004).

Der gesamte afrikanische Kontinent, der 50 Länder und rund 925 Mio. Menschen repräsentiert, stellte 2006 mit lediglich rund 43 Mio. afrikanischen NutzerInnen (2005: 3 %, 2006: 4,5 % der afrikanischen Gesamtbevölkerung) in absoluten Zahlen noch immer weniger Internet-NutzerInnen als Deutschland und Österreich (zudem gehen Internet-NutzerInnen in Afrika im Durchschnitt weitaus seltener und unregelmäßiger ins Netz). Die gestiegenen Nutzerzahlen Afrikas dürfen außerdem nicht über die regionale Segregation des Kontinents hinwegtäuschen.

---

<sup>319</sup> Siehe Bericht des UNO-Organs ITU („International Telecommunication Union“), ([www.itu.int](http://www.itu.int)). Eine detaillierte Beschreibung und Reflexion der Grundlagen für Indikatorenbildung und Methodologien für internationale Vergleiche findet sich unter URL: [www.itu.int/ITU-D/ict/partnership/material/05-42742%20GLOBAL%20ICT.pdf](http://www.itu.int/ITU-D/ict/partnership/material/05-42742%20GLOBAL%20ICT.pdf), Aufgerufen: 07.09.2006

<sup>320</sup> So basieren Internet-Nutzerzahlen bspw. auf unterschiedlichen Populationsparametern (z. B. < oder > 18 Jahre). Schätzungen basieren zumeist auf bezahlten Internetverträgen der Haushalte („Subscriptions“ pre-paid, flat-rate oder ‚frei‘, d.h. nur telefonkostenpflichtig). Für die Schätzung der gesamten Nutzerzahlen eines Landes werden entsprechende Multiplikatoren eingesetzt. Für hoch industrialisierte Regionen wird i.d. Regel jede Haushalts-Subscription mit 2-3 (mutmaßlichen Mitnutzern) multipliziert, in peripheren Regionen mit 3 oder mehr. Die Multiplikatoren für Schulen, Cyberkaffees u.a. öffentliche Zugangsorte werden von den jeweiligen (Nicht)Regierungsorganen festgelegt und unterliegen entsprechend (inter)nationalen Annahmen und ggf. Verzerrungen der jeweiligen Publikationen (zu I&K Indikatoren, siehe ITU ‚Core ICT Indicators‘, [www.itu.int](http://www.itu.int)).

<sup>321</sup> Eine relevante Veröffentlichung im Themenfeld digitaler Ungleichheiten innerhalb der jungen Generation stellt der Sammelband mit internationalen Beiträgen von Kutscher et al (2007) dar.

Die Wahrscheinlichkeit, außerhalb Nord- oder Südafrikas online zu gehen, bleibt im Zuge des regional höchst konzentrierten Internetwachstums -parallel zu der gestiegenen, aber noch immer dürtigen Verteilung der telefonischen Infrastruktur- nach wie vor äußerst gering: in etwa einem Drittel der Länder Afrikas überstieg die Internetnutzung 2006 noch immer nicht die 1%-Marke und die Telefonpenetration in einem Drittel der Länder nicht 10 % (ITU „Basic Indicators: Internet and Broadband subscribers and users 2006“, [www.itu.int](http://www.itu.int)).

Selbst die rasante Zunahme mobiler Telefonie seit der Jahrtausendwende, die insbesondere in (semi)peripheren Weltregionen stattgefunden hat, repräsentiert allenfalls einen Fortschritt in der grundlegenden telefonischen Versorgung aber keineswegs bereits eine inklusionsrelevante ‚Kehrtwende‘ für eine lebenschanceneffektive, umfassende digitale Teilhabe wie es etwa die ITU im Mai 2007 („World Information Society Report“ :8, URL: [www.itu.int/digitalopportunity](http://www.itu.int/digitalopportunity)) oder die Weltbank 2005 in ihrem Bericht zur ‚Schließung‘ der ‚Digitalen Spaltung‘ nahe legen. Eine Schließung der ‚Digitalen Spaltung‘ basiert in infrastruktureller Hinsicht nicht zuletzt auch auf erschwinglicher Breitbandversorgung. Diese ist aber über die erhältlichen Mobiltelefone -zumindest bisher- nicht zu nutzen.

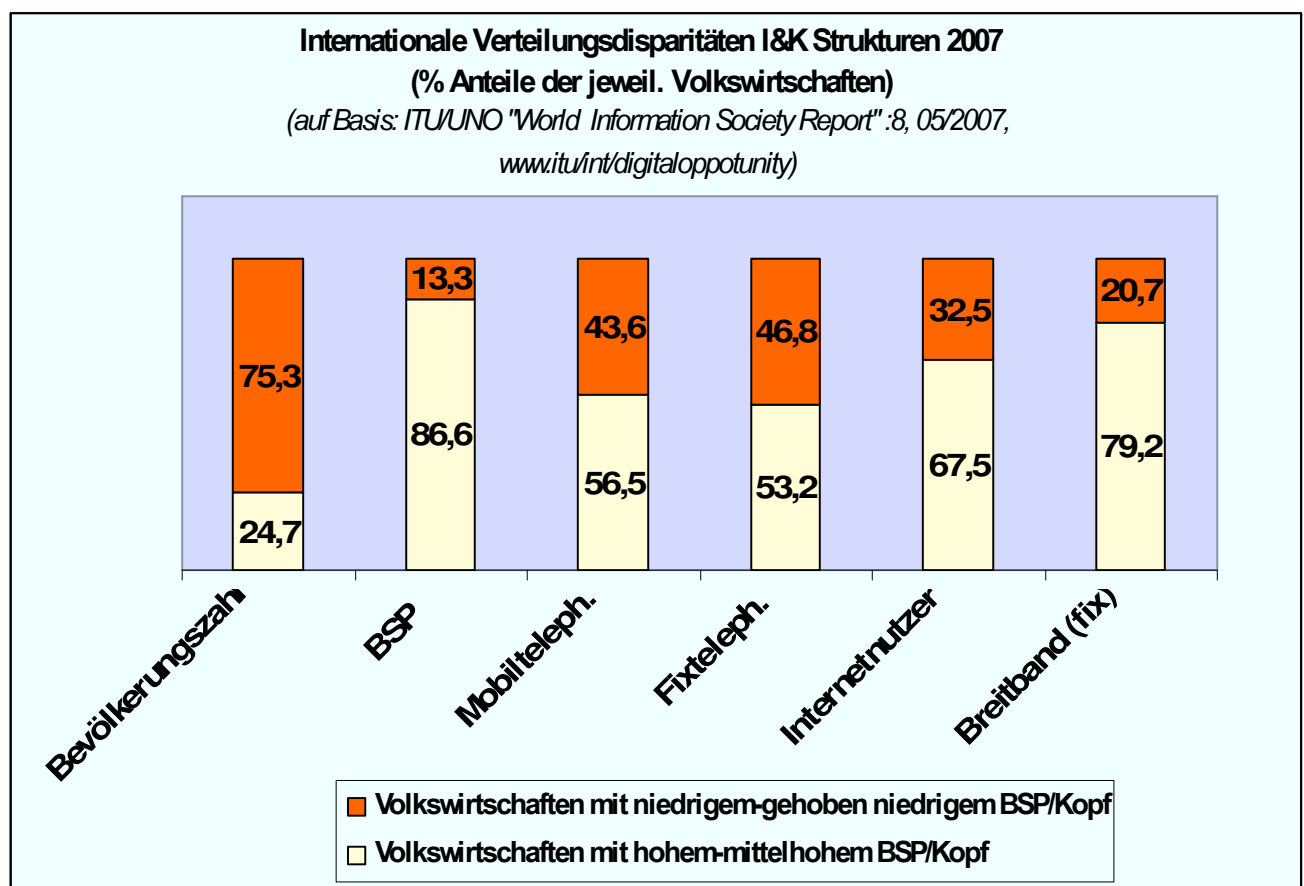


Abb.45: Internationale Verteilungsdisparitäten I&K Strukturen 2007

Die Zugangs- und Nutzungsstrukturen des Internets sind denen von Zeitungs-, Telefon-, Radio- und TV-Medien nicht ganz unähnlich (Di Maggio et al 2001: 313), da die Bereitstellung und Nutzung der Medien nicht zuletzt von Stärke und politischer Gestaltung aktueller und vergangener volkswirtschaftlicher und zivilgesellschaftlicher demokratischer Entwicklungen eines Landes und seiner Region (einschließlich der Strukturen der F&E-, I&K- und Sozialpolitik) abhängen.

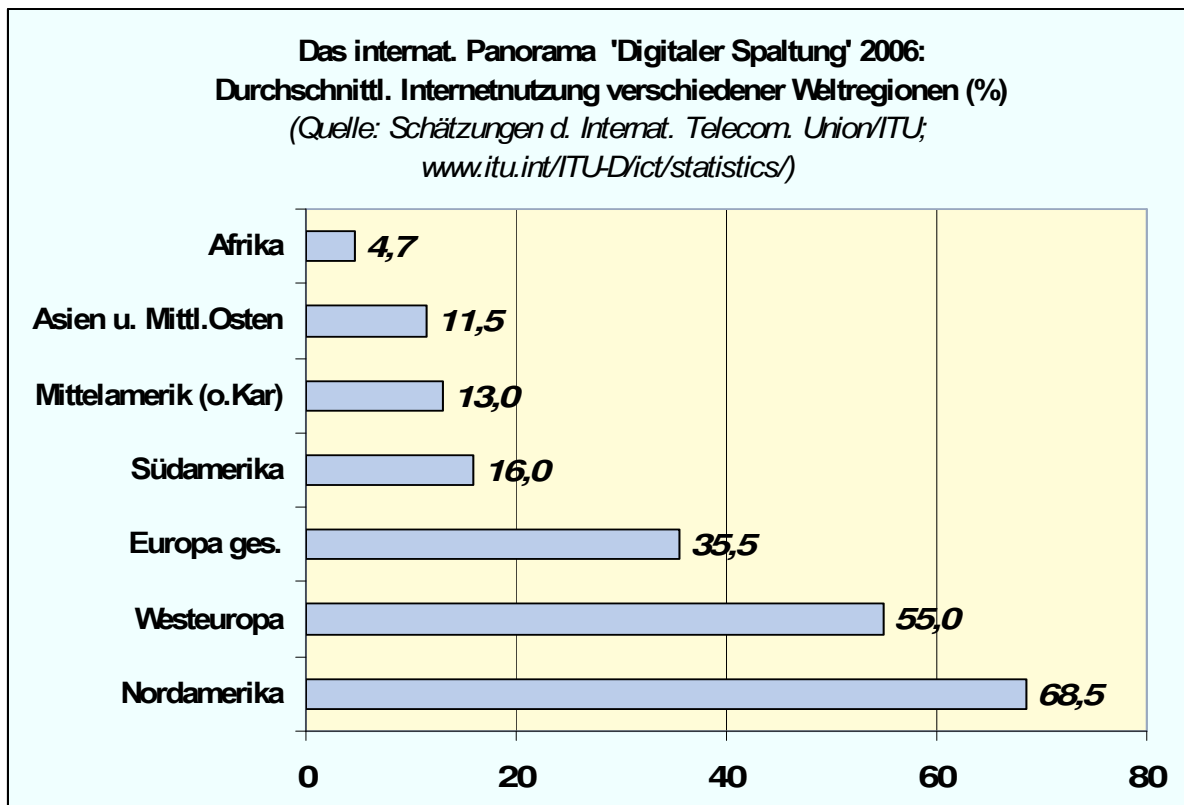


Abb.46: Das internationale Panorama ‚Digitaler Spaltung‘ 2006

Auch der amerikanische Kontinent ist von starken internen Nutzungsgefällen gekennzeichnet, die bekannte sozio-ökonomische Gefälle der Region spiegeln: Die USA und Kanada verfügten in den Jahren 2005 und 2006 über rund fünffach höhere durchschnittliche Internetnutzungsraten als die Länder Lateinamerikas (ohne Karibik). In Lateinamerika (ohne Karibik) lag die durchschnittliche Internetpenetrationsrate 2005 bei etwa 11 % (Jahr 2006: 12,5 %), in Nordamerika im Jahr 2005 bereits bei 62,5 % (Jahr 2006: 68,5 %), in Deutschland, Frankreich, Italien, zum Vergleich, im Jahr 2005 bei etwa 45 % (Jahr 2006: 48 %).

Die absoluten Internetnutzerzahlen in Lateinamerika (ohne Karibik), einer Region mit rund 530 Mil. Menschen lag selbst 2006 erst bei rund 100 Mio. offiziellen NutzerInnen, die über kommerzielle oder freie öffentliche Zugangs-orte im Schnitt seltener und kürzer das Netz frequentieren als im Norden. Die bevölkerungsreiche Region Lateinamerika (ohne Karibik) stellt damit lediglich die Hälfte der absoluten Nutzerzahlen im Vergleich zur Nach-

barregion im Norden (Internet-NutzerInnen USA u. Kanada: über 200 Mil. in einer Gesamtbevölkerung von rund 330 Mio.) (ITU „Internet Subscribers“ 2006).

Der in der jüngsten Vergangenheit seitens internationaler Organisationen verkündete sich verringern- der Abstand der Internetnutzung zwischen zentrischen und peripheren Weltregionen und die zugrunde liegenden Parameter und Indikatoren müssen also kritisch betrachtet werden<sup>322</sup>, u.a. da „eine solche optimistische Sichtweise [...] blind [ist] für die enormen Unterschiede, die sich hinter dem Etikett 'Nutzer' verbergen. Diese Maßzahl zählt den New Yorker Manager mit 24 Stunden-Breitband-Anschluss genauso als ‚Nutzer‘ wie den Campesino in den Hochanden, der alle 14 Tage in einem öffentlichen Zugangszentrum die Emails seiner emigrierten Tochter abrufft (Hoffmann 2004: 102)“.

Die Entwicklung und Erhebung weiterführender, qualitativ fundierter Faktoren und Dimensionen für Zugang, Nutzung und soziale Effekte der PC- und Internetnutzung sind und bleiben entscheidend für eine angemessene Einschätzung ‚Digitaler Ungleichheiten‘.

Dieser Bedarf ist methodologisch seitens der Sozialwissenschaften und im Feld tätiger Organisationen noch ungedeckt, wenngleich die International Telecommunication Union (ITU/UNO) oder die Weltbank seit Jahren erkannt haben, dass der ‚Digital Divide‘ (bzw. eine angebrachte Betrachtungs- und Untersuchungsweise) sich von „quantity“ zu „quality“ entwickelt hat (ITU, World Telecommunication. Development Report 2002, Executive Summary:12) .

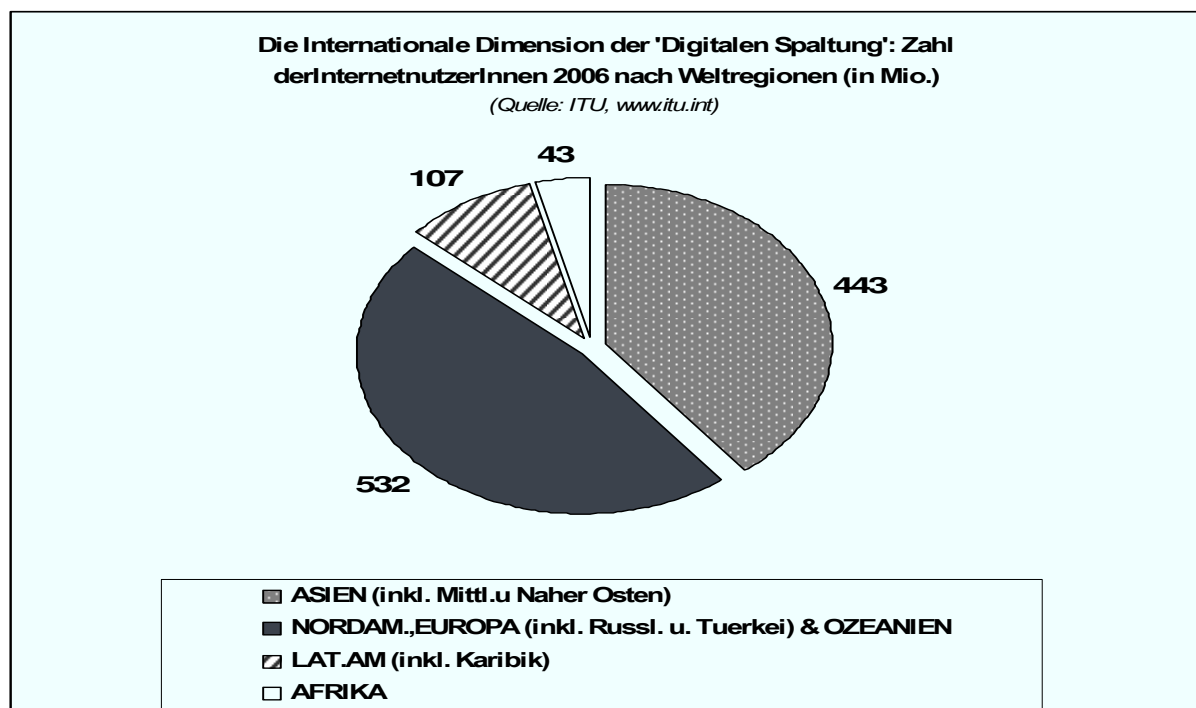


Abb.47: Zahl der Internet-NutzerInnen 2006 nach Weltregionen

<sup>322</sup> Siehe z. B. ITU (2007)

Die durchschnittlichen Internetnutzungsraten, übertragen auf die Größenverhältnisse der Weltkarte, stellen sich nach den sozialkartografischen Berechnungen der Universität Sheffield (Institute for Social und Spatial Inequality der geografischen Fakultät) wie folgt dar (2002):

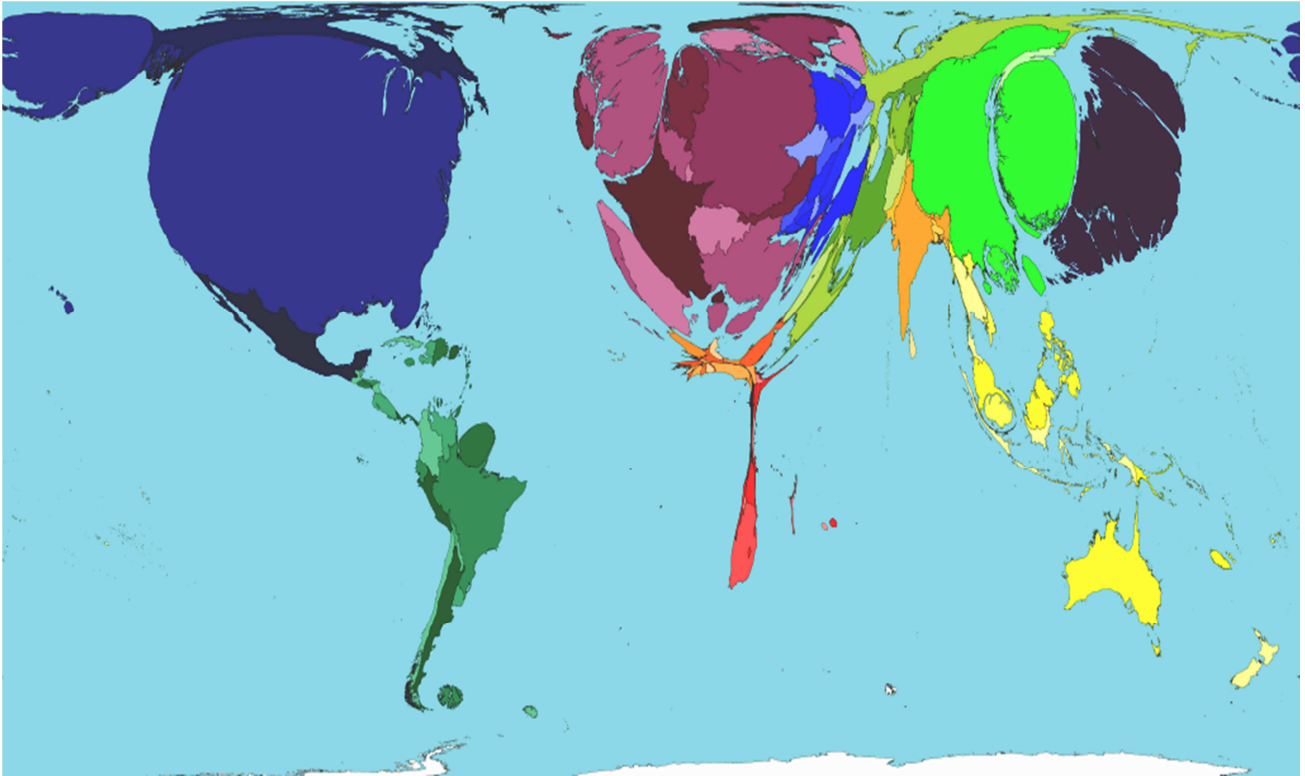


Abb.48: Weltkarte der Internetnutzung, Quelle: Dorling et al (2006) für das Jahr 2002

Ähnlich disparat stellt sich die allgemeine nationale Qualität der regional jeweils verfügbaren technisch-physischen Infrastrukturen dar. Neben der Anzahl der ‚Internet-Hosts‘ pro Kopf, die grobe Anhaltspunkte Ausmaß nationaler Inhalte geben kann, ist die ‚Internet Bandwidth‘ (oder ‚IP connectivity‘) entscheidend für die Dauer von Downloads bzw. Datenübertragungsgeschwindigkeiten (‚response time‘) in einer Region und somit auch bedeutsam für die objektiven Nutzungsmöglichkeiten bestimmter übertragungsintensiver audiovisueller multimedialer Formate (wie z. B. Video und Internettelefonie).



Sie stellte sich beispielsweise im Jahr 2000 (und mit vergrößerten Gefällen den Folgejahren) wie folgt dar<sup>323</sup>:

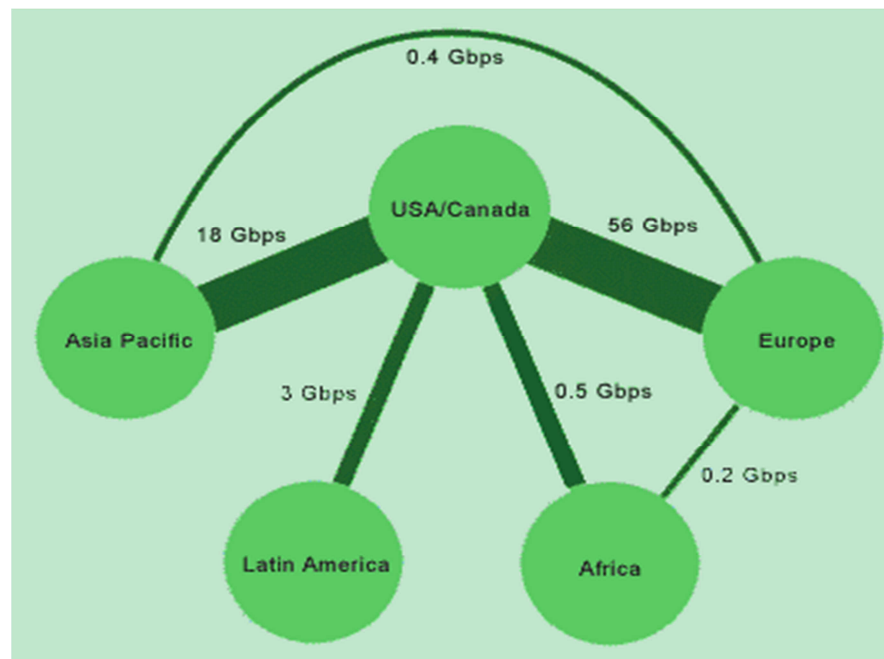


Abb.49: Internet Bandwidth Comparison, Quelle: [www.apc.org](http://www.apc.org) , „Internet Bandwidth Comparison“ (i. A. an ITU Daten 2000), Aufgerufen: 10.05.2007

Die z. B. Belgien (bzw. seinen Telekommunikationsanbietern und Kunden ) zur Verfügung stehende Bandbreite war im Jahr 2002 rund 200-mal größer als die Brasiliens, etwa 8000 mal größer als die Boliviens und etwa 80.000 fach potenter als die Bangladesh zur Verfügung stehende internationale Datenleitung (ITU, World Telecommunication Development Report 2002: 12). Dänemark verfügte 2004 über mehr als die doppelte Bandbreite als die gesamte lateinamerikanische Region<sup>324</sup> .

Die disparate Verfügbarkeit spiegelt die Grundzüge weitgehend gescheiterter I&KT-Politiken und ungleiche Entwicklungsbedingungen der peripheren Weltregionen. Im Falle Lateinamerikas sind die Verfügbarkeitsstrukturen Resultate jahrzehntelanger infrastruktureller Vernachlässigung der ‚Cash Cows‘ durch die staatlichen Agenturen, die auch von schwach regulierten Privatisierungsprozessen, die den Ausbau von I&K Strukturen durch die neuen Privatanbieter kaum forciert haben, nicht wesentlich verbessert wurden.

<sup>323</sup> Die Abstände haben sich durch den rapiden Ausbau der Netze in Europa und Nordamerika und den nur moderaten bis minimalen Ausbau in Lateinamerika oder Afrika vergrößert. Die letzten frei erhältlichen und verlässlichen Daten zur IP-Connectivity wurden für das Jahr 2002 von der ITU ([www.itu.int](http://www.itu.int)) in Anlehnung an Untersuchungen der Telegeography Inc. ([www.telegeography.com](http://www.telegeography.com)) zur Verfügung gestellt. Lateinamerika verfügte dabei 2002 zwar bereits über eine (potenziell nutzbare) Bandbreite von 26 Gbps (statt 3 Gbps in 2000), Europa verfügte 2002 aber bereits über 909 Gbps und Nordamerika über 382 Gbps. Aktuelle und verlässliche internationale Daten zu internationalen Bandbreiten sind v.a. über die Weltbank (Serie ‚ICT at a glance‘) einzusehen. Die ITU/UNO kommerzialisierte den Zugang zu diesen Daten.

<sup>324</sup> ITU World Telecommunication Indicators, URL: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/statistics/>, Aufgerufen: 10.05.2007

Die Kosten für Bandbreite sind für NutzerInnen international stark ungleich verteilt. User in peripheren Zonen, deren Länder oftmals nicht einmal über mehr als 10Mbps internationaler Bandbreite verfügen, müssten nicht selten einen durchschnittlichen Monatsverdienst für eine schnellere Verbindung aufbringen (da sie die Verbindung zu einem internationalen Hub in USA/Europa zahlen), während etwa in Belgien eine 9-Mbps ADSL High-Speed Leitung für 60 Euro/mtl. erhältlich war (Jahr 2004).

Wie die Analyse der ITU/UNO verdeutlicht (s. folgende Abb.), beliefen sich auch 2006 sich in (semi)peripheren Ländern mit niedrig-gehobenem Bruttonationaleinkommen (GNI) die monatlichen Verbraucherpreise für eine Breitbandverbindung auf umgerechnet etwa 90US\$ und damit rund 70 % des durchschnittlichen Pro-Kopf Einkommens (GNI/capita). Dies macht eine Breitbandverbindung für die Bevölkerungsmehrheit in diesen Ländern unerschwinglich und mithin die Nutzung datenintensiver multimedialer Anwendungen (Telefonie, Video) und komplexer, entfernt gehosteter Internetseiten entsprechend unwahrscheinlicher. Etwas gemäßigter, aber ähnlich strukturiert sind die Disparitäten zwischen zentrischen vs. peripheren Volkswirtschaften, wenn durchschnittliche Internetzugangskosten für beide Datenwege zusammen (Schmalband und Breitband) berechnet werden (ITU 2007: 16). In urbanen Zentren Argentiniens lagen die monatlichen Kosten für eine Internet-Breitbandverbindung im Jahr 2009 durchschnittlich bei etwa US\$40.

Die kostenbezogenen Ungleichheiten der durchschnittlichen nationalen I&K Verbraucherpreise in zentrischen (,High Income group') und (semi)peripheren Volkswirtschaften stellten sich im Jahr 2006 wie folgt dar:

Income group	Monthly basket of Internet use		Monthly basket of mobile use		Broadband Prices (USD per 100 kbit/s)	
	USD	% monthly per capita income	USD	% monthly per capita income	USD per 100 kbit/s	% monthly per capita income
High	\$22	0.9	\$15	0.7	\$16	2.1
Upper-middle	\$22	4.9	\$12	2.6	\$19	4.9
Lower-middle	\$24	19.7	\$11	7.6	\$93	71.8
Low	\$44	172	\$13	54.9	\$186	909
World	\$29	55.2	\$13	18.3	\$72	225.1

Abb.50: I&K Verbraucherpreise unterschiedlicher Volkswirtschaften, Quelle: ITU/UNO (2007):16

Auch die sprachlichen Strukturen des Internets stellen Faktoren für Nähe und Ferne zum vermeintlich ,globalen' Medium dar. Noch 2003 waren rund drei Viertel aller Seiten im Internet auf englischer Sprache verfasst. (Fremd) Sprachenkenntnisse sind mithin für eine umfassende Teilhabe am Internet Vorbedingung und können als Hürden wirken (siehe DiMaggio et al 2001: 313 und die Studie von Rao et al 1999 für den südostasiatischen Raum).

Die muttersprachlichen Teilhabestrukturen des Internets stehen in starkem Kontrast zu weltweiten Bevölkerungszahlen: 2002 war für immerhin 40 % aller Internet-NutzerInnen Englisch Muttersprache, etwa 33 % sprachen eine andere (nicht englische) europäische Muttersprache, rund 20 % sprachen Chinesisch oder Japanisch. Spanisch sprechende NutzerInnen machten nur 8 % der weltweiten Internetgemeinde aus. Und obwohl weltweit mehr als 300 Millionen Arabisch bzw. 200 Millionen Menschen Malayisch als Muttersprache sprechen, waren diese beiden Sprachen unter den Nutzern des Internets zu insgesamt weniger als 4% (vs. 40% der englischsprachigen Nutzer) vertreten (Jahr 2002) (Filzmaier 2003).

Desweiteren weist das Medium Internet trotz steigendem Angebot eine „commodification of attention (Di Maggio et al 2001: 313)“ auf und mithin eine bedenkliche Engführung der weltweit tatsächlich besuchten Seiten: Analysen des Internetverkehrs zeigen, dass rund 80 % besuchter Seiten im Jahr 2000 lediglich 0,5 % aller verfügbaren Seiten des Internets repräsentierten (Waxman 2000, zit.n. Di Maggio et al 2001:313).

Eine breit gefächerte, plurale Nutzung scheint –entgegen gängiger Behauptungen- zumindest für die Jahrtausendwende nur für Teilgruppen der Internet-NutzerInnen Realität. Die ‚Monopolisierung‘ der Aufmerksamkeit und der Informationsspielräume durch Suchmaschinen (v.a. Google), die nach wenig öffentlich bekannten Kriterien filtern oder die Inhalte populärer Online-Enzyklopädien (u.a. Wikipedia) müssen in diesem Zusammenhang ebenfalls kritisch betrachtet werden. Die Analyse von annähernd 1 Mrd. Suchaufträge der Suchmaschine Altavista aus dem Jahr 1998 ergab beispielsweise, dass 77% aller Anfragen bereits mit der Formulierung des ersten Suchauftrags und der Durchsicht der ersten Ergebnisliste und erstgelisteter Links abgeschlossen wurde (Waxman 2000, zit.n. Di Maggio et al 2001: 314). 2005 besaß die Suchmaschine ‚Google‘ weltweit über 80% Marktanteil und über dreiviertel aller deutschen Suchanfragen liefen bereits über die US-amerikanisch basierte Suchmaschine. Google erfasst trotz seiner Monopolstellung in Deutschland auch heute jedoch nur schätzungsweise 60-70 % aller der über 300 Millionen nationalen Seiten (Sander Beuermann, RRZN der Universität Hannover)<sup>325</sup>.

Die lateinamerikanische Region weist wiederum ebenfalls starke und persistente innere Disparitäten auf: So verbergen sich hinter dem 14,5%-Durchschnittswert für 2006 etwa ‚Spitzenreiter‘ wie Costa Rica, Puerto Rico, Chile, Brasilien, Uruguay, Peru, Argentinien oder Mexiko mit 20%-27% und relativ beständigem Wachstum und am anderen Ende der Skala Nicaragua, Honduras, Bolivien, Paraguay zwischen 3%-6% anhaltend niedriger Internetnutzung.

---

<sup>325</sup> [www.testticker.de](http://www.testticker.de), 07/2005. Alternativprojekte im dt. Raum sind bspw. [www.suma-ev.de](http://www.suma-ev.de) der Universität Hannover (RRZN) und die international organisierten Open-Source Projekte [www.nutch.org](http://www.nutch.org) oder [www.apseek.org](http://www.apseek.org)

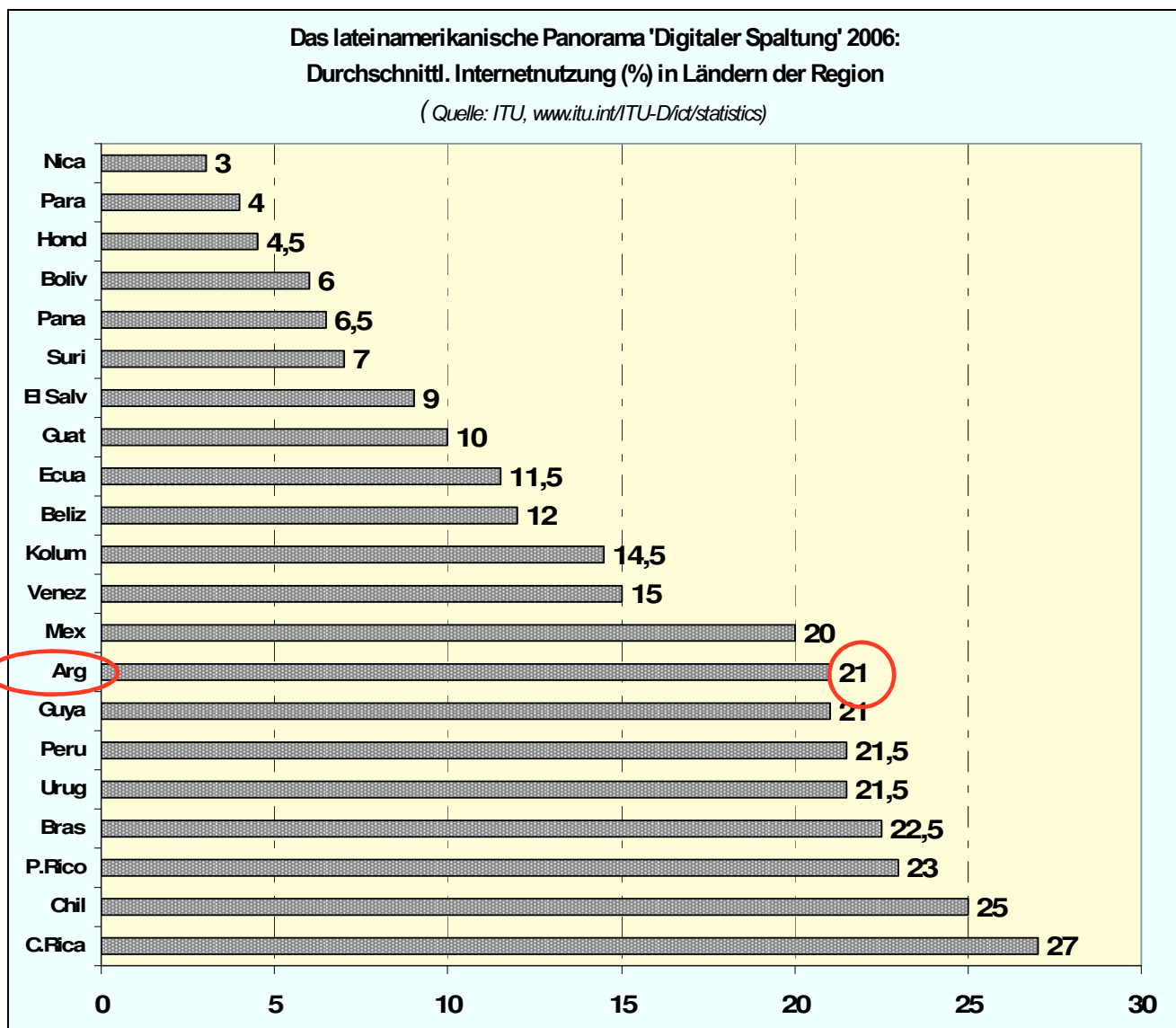


Abb.51: Das lateinamerikanische Panorama ‚Digitaler Spaltung‘ 2006

Der ITU/UNO Index ‚Digital Opportunity‘ (‚DOI‘) vergleicht Telefon- und Internet- Infrastrukturen, Nutzungsintensität und sowie verbundene künftige ‚Entwicklungspotenziale‘ (‚Opportunity‘) von 183 Ländern. Der DOI kann m.E. als Richtwert für eine Verortung Argentinien im regionalen und internationalen Kontext ‚Digitaler Ungleichheiten‘ dienen. Der 2006/07 erhobene DOI platzierte Argentinien innerhalb der Region auf Platz 8 von insgesamt 35 Ländern Nord-, Mittel- und Südamerikas (inklusive Karibik) und auf Platz 54 des internationalen Rankings<sup>326</sup>.

<sup>326</sup> Der ‚DOI‘ wurde im Rahmen der Tunis Weltkonferenz 2005 zur Bündelung und verbesserten internationalen Vergleichbarkeit von I&K Strukturen von der ITU/UNO und Partnerorganisationen entwickelt. Er basiert im Wesentlichen auf Erhebungen der jeweiligen nationalen statistischen Institute und ihrer lokalen Agenturen und UNO Datenbanken. Er setzt sich aus folgenden Dimensionen zusammen: 1. Infrastruktur: % der Haushalte mit mobilem und/oder Festnetz-Telefon, PC, häuslichem oder mobilem Internetabo, 2. Nutzung: % der Internet-NutzerInnen, % Internet-Breitband-Abonnenten, % Abonnenten Mobiltelefonie und einfache Mobiltelefon-

Trotz steigender Internetquoten in Teilen der Region bleiben regelmäßige und relativ autonome Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten und die kulturell und ökonomisch relevanten ‚Verwertungsmöglichkeiten‘ von PC und Internet ein Privileg der nationalen und regionalen Eliten der oberen und oberen mittleren Lagen (Hoffmann 2004: 102) <sup>327</sup>.

Ob sich dies in Zukunft -trotz steigender offizieller Internet-Penetrationsraten und politisch und medial propagierter ‚Schließung digitaler Gräben‘- ändern wird, muss angesichts der Ausrichtung der latein-amerikanischen Bildungs-, Sozial- und I&KT-Politik, ihrer historischen Ausgangsbedingungen und international beschränkten Handlungsräume für soziale und wirtschaftliche Entwicklung kritisch beurteilt werden.

International vergleichende Perspektiven auf 'Digitale Ungleichheiten' verdeutlichen –parallel zu den jeweiligen regions- und landespezifischen Eigenheiten- strukturelle Ähnlichkeiten zwischen sozialen Dimensionen und Faktoren ‚Digitaler Spaltung‘ und mithin die globale Dimension der Problematik.

Empirische und sekundäranalytische Vergleiche zum Thema zeigen, dass es sowohl in hoch industrialisierten Ländern des Zentrums wie der Bundesrepublik, der Schweiz, Kanada oder die USA wie auch in Zonen der (Semi) peripherie wie in Lateinamerika, Asien oder Afrika –wenngleich auch in unterschiedlicher Form und Ausprägung und sozialstrukturellem Umfang– immer noch vornehmlich die besser ausgebildeten, erwerbstätigen und einkommensstarken jüngeren Personen und Familien in den urbanen Zentren der Welt sind, die nicht nur eher über PC/Internetzugang, sondern auch eher über privilegierte Zugangsmodi (zeitautonome, technisch potente, etc.) und mediale Sozialisationsstrukturen verfügen und PC und Internet - neben anderen I&K-Medien- wesentlich häufiger nutzen und sozial eher gewinnbringend verwerten können. Die geschlechtlichen Strukturen variieren international und im Zeitverlauf stärker als alle anderen Faktoren; es lässt sich global jedoch ein Übergewicht männlicher Nutzer ausmachen (Di Maggio et al 2003: 10).

---

*Abonnements, 3. Entwicklungspotenziale („Opportunity“): % der Bevölkerung mit Mobiltelefon-Abo, % der Internetzugangskosten und Mobiltelefoniekosten gemessen am GNI/capita (Report siehe: [www.itu.int/digitalopportunity](http://www.itu.int/digitalopportunity)).*

*Weitere zentrale I&K –Index zur Positionierung verschiedener Länder und Weltwirtschaftszonen sind:*

*a) „ICT Opportunity Index“ (ICT-OI). Es handelt sich um den „Vorgängerindex“ des DOI der ITU, der 183 Länder im Zeitraum 2001-2004 vergleicht ([www.itu.int](http://www.itu.int)). b) ICT Diffusion Index der UNO Welthandels- und Entwicklungskonferenz (UNCTAD), der im wesentlichen Zugangsdaten von 1997-2004 für 183 Länder clustert. c) der „Network Readiness Index“ den das Weltwirtschaftsforum in Zusammenarbeit mit INSEAD publiziert und der seit 2002 jeweils 122 Volkswirtschaften hinsichtlich ihrer I&K Strukturen porträtiert und vergleicht. Er basiert auf einem nur eingeschränkt nachvollziehbarem Mix offizieller nationaler statistischer Daten und subjektiver Ratings durch die Organisation und verbundener Akteure der Privatwirtschaft und Regierungsorgane, er ähnelt im Aufbau dem WEF Report der „Global Competitiveness“.*

<sup>327</sup> “In 1998 less than 1% of people in Latin America and the Caribbean had Internet access, and 90 percent of these people were in the higher-income groups (UNDP 1999 report :63). In the 21. century, despite increased overall penetration figures, we look at an ICT landscape in Latin America in which the effective and regular use of PC and Internet remains still highly concentrated in the culturally and economically well off elites of upper and upper-middle class (Bonilla and Chliche 2001:43f)”.

Daraus folgt u. a., dass politische Inklusionsprogramme und die Untersuchung und Beurteilung ‚Digitaler Ungleichheiten‘ auf mehr als einer Ebene ansetzen müssen: Qualitative und quantitative Strukturen des Zugangs, der Lernquellen und Nutzungsstrukturen sowie subjektive Nutzenwahrnehmungen und Motive der (Nicht)nutzung und die vielfältigen sozialen Effekte der (Nicht)nutzung (ungleichheitsbezogen, zivilgesellschaftlich, volkswirtschaftlich, etc.) sollten nach Möglichkeit für ein umfassendes und erklärungskräftiges Bild sozial differenziert erfasst und analysiert werden.

Letztlich sollte eine kritische Betrachtung der Mikro- und Mesostrukturen in einen erweiterten gesellschafts-politischen Zusammenhang gestellt werden, da die sozio-technischen Strukturen und entsprechende Handlungsspielräume für digitale Inklusion –darauf weisen nicht zuletzt politikwissenschaftliche Studien hin- von der aktuellen und historischen Sozial-, Wirtschafts- und I&KT-Politik eines Landes und seiner Einbindung in internationale Machtgefüge bestimmt werden.

#### **4.3.2 Soziale Strukturen des PC/Internetzugangs und –nutzung : Beispiel Deutschland und USA**

Es erfolgt in diesem Abschnitt zunächst eine kursorische Zusammenschau aktueller qualitativer und quantitativer Strukturen ‚Digitaler Ungleichheit‘ am Beispiel der Bundesrepublik und den USA, um die Strukturen Argentiniens besser kontextualisieren zu können.

Im nachfolgenden Abschnitt werden dann –vor dem Hintergrund der begrenzten Datenlage innerhalb des Themenfeldes zu Lateinamerika und Argentinien- die wesentlichen I&KT-Zugangs- bzw. Nutzungsstrukturen (Schwerpunkt PC und Internet) der Haushalte Argentiniens vorgestellt (Schwerpunkt Buenos Aires). Wo immer es die aktuellen Datenquellen ermöglichen, werden die PC/Internet-Strukturen sozial differenzierend vorgestellt (d. h. nach sozialer Klasse / Milieu, Geschlecht, Generation, Region). Abschließend erfolgt eine kritische Zusammenfassung der argentinischen I&K-Politik. Ihre Ausrichtung und Effekte für die Zivilgesellschaft und im Bildungssektor werden kursorisch, mit Schwerpunkt PC und Internet vorgestellt.

Lange galten in USA und Europa Alter und Geschlecht und z. T. auch Ethnie in den öffentlichen Debatten und in empirischer Sozialforschung - neben ökonomischen Barrieren- als zentrale Untersuchungs- und Erklärungsbasis für ‚Digitale Spaltung‘, die im Wesentlichen als Zugangsdisparitäten begriffen wurden.

Mit zunehmender Verbreitung von PC und Internet seit der Jahrtausendwende und differenzierten (Lang) Zeitstudien andererseits relativierte sich die Bedeutung, die diesen Faktoren empirisch und diskursiv bis Ende der 90er Jahre relativ uneingeschränkt zuteil war und es rückten differenziertere, nutzen- und wirkungsbezogene Perspektiven und bildungsbezogene Kausalzusammenhänge ins Blickfeld der Forschung.

Der aktuelle Stand der empirischen Forschung zum Thema weist - mit deutlichen Berührungspunkten zwischen und innerhalb zentralen und peripheren Weltregionen- darauf hin, dass es **vor allem die Sozialkategorien der Bildung und der beruflichen Qualifikation und Tätigkeit** und die damit erst auf **sekundärer Ebene typischerweise verbundenen ökonomischen Mittel** sind, welche die Chancenstrukturen des Zugangs und der Nutzungsweise von PC und Internet für alle bisher untersuchten Weltregionen am ehesten voraussagen und empirisch-deskriptiv begleiten.

Neben der o. g. zentralen faktoriellen Bedeutsamkeit des kulturellen Kapitals und in zweiter Linie der ökonomischen Ressourcen wurden des Weiteren –jedoch mit global insgesamt deutlich geringerer Vorhersagekraft- die Einflüsse **generationaler, geschlechtlicher und letztlich regionaler Unterschiede für die Zugangs- und Nutzungsstrukturen** empirisch dokumentiert (Di Maggio et al 2003).

So haben sich beispielsweise in Deutschland und in den USA sowohl die geschlechtlichen (außer USA) als auch die generationalen und berufsstatusbezogenen Disparitäten der jeweils intensivsten und schwächsten Internetnutzung jeder Gruppe (Prozentsatzdifferenz) im Zeitraum 1997-2004 deutlich vergrößert und nicht etwa verringert (Krings/Riehm 2006b:78-80 auf Basis der NTIA-Statistik für die USA und der ARD-ZDF-Online Studie 2004).

Die Disparitäten innerhalb der bundesdeutschen Alters- und Berufsstatusgruppen erhöhten sich dabei trotz der ‚digitalen‘ Inklusionsbemühungen der rot-grünen Koalition (Kubicek 2004) weiter zuungunsten der Älteren (+60 Jahre) und nicht in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit befindlicher Personen, und zwar mehr als doppelt so stark als für den Faktor Geschlecht in Deutschland (Krings/Riehm 2006b: 78-80).

Während in den USA die geschlechtlichen Disparitäten des allgemeinen privaten Zugangs weitgehend nivelliert sind, bleiben aber hier bildungsbezogene oder beispielsweise geografische (urbane vs. rurale Zonen) und ethnische Ungleichheiten (diese auch bei Betrachtung ähnlicher Bildungsstatusgruppen) der PC/Internetnutzung anhaltend stark ausgeprägt (Di Maggio 2003:9f)<sup>328</sup>.

Untersuchungen, die einen konzeptuell-theoretischen Erklärungszusammenhang herstellen, existieren in dem deskriptiv orientierten sozialwissenschaftlichen Untersuchungsbereich bis heute kaum.<sup>329</sup>

Studien zur PC/Internet-Nutzung für die Bundesrepublik deuten darauf hin, dass Faktoren des Geschlechts, der Region und der Generation zwar Bedeutsamkeit zukommt, Zugang- und Nutzung aber weiterführend mittels differenzierter Konzepte sozialer Klasse erklärt werden können (d. h. Konzepte, die u. a. Bildungskapital berücksichtigen).

---

<sup>328</sup> ‚Non-Hispanic blacks‘ sowie ‚persons of Hispanic origin‘ nutzen das Internet nur zu rund 40% bzw. 32%, während ‚Asian-Americans‘ und ‚Non-Hispanic Whites‘ es durchschnittlich zu 60% nutzen (Di Maggio et al 2003: 10).

<sup>329</sup> Zu den neueren Erscheinungen im deutschsprachigen Raum gehören u.a. folgende Arbeiten : Langer (2007), Pohl (2007), Zwiefka (2007), Thiedeke (2004), Arnhold (2003).

Statt klar umrissener PC/Internet- Generationen oder Geschlechtertypen etwa zeigen sich in der Bundesrepublik eher klassen- bzw. milieutypische Ausprägungen und Spielarten der PC/Internetnutzung, die wiederum geschlechtlich, generational und regional gefärbt sind und sich im Rahmen der alltäglichen Lebensführung entfalten und wirken.

Dies sei an den Beispieldimensionen des Haushalts, des Geschlecht und der Generation skizziert:

#### **4.3.2.1 Haushalt**

Die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Technikforschung mit Schwerpunkt Haushalt zeigen etwa, dass Haushalte keineswegs durch Technik im allgemeinen und den PC im speziellen in homogener Weise 'kolonisiert' werden, sondern dass die Deutung und Nutzung der Techniken eher den vorhandenen Strukturen der Haushalte (im Folgenden auch die 1Pers. HH) folgt und in diese strategisch eingebaut wird.

Dies schließt paradoxe Folgen wie z. B. Zeitverstrickungen oder die Verstärkung vorhandener Problemstrukturen über die technischen Einrichtungen nicht aus: z. B. kann sich die 'Familienkernzeit' der gemeinsamen Aktivitäten oder Kommunikation über intensive Rechnersitzungen einzelner oder verschiedener Haushaltsmitglieder durchaus verkürzen und dies kann Probleme aufwerfen. Es scheint bei Betrachtung der Fälle, dass sich hier eher *bereits vorhandene* Problemlagen über den Technikeinsatz im privaten Haushalt ihren Weg im Alltag bahnen und sich darüber hinaus auch in anderen Bezügen manifestieren. I&K-Technologien an sich erscheinen nicht als auslösende Momente sondern vielmehr als Handlungsmittel und exemplarische Ausdrucksfelder der grundlegenden sozialen Strukturen eines Haushaltes.

Dabei werden sozialstrukturelle Unterschiede in Bezug auf die Problemlagen und ihre Lösungsansätze mit und durch Technik in den Haushalten sichtbar (vgl. Beispielfälle bei LEU 1990 :130-143 oder MEYER/ SCHULZE 1994 :54-69 und die bundesdeutsche qualitative Pionierstudie zu privater PC Nutzung bei RAMMERT u.a. 1991).

Den Haltungen und Positionen, den Habitusdispositionen der Akteure entsprechend, existieren typische Bündel von Geräten, spezifische Technikinfrastrukturen und Nutzungsstrukturen in Haushalten, die einen inneren Zusammenhangscharakter aufweisen.

Diese typischen Ausstattungs- und Nutzungsstrukturen verdeutlichen über den unmittelbaren Aussagegehalt der manifesten, materialen Technik hinaus die zugrunde liegenden, alltagsethischen Orientierungen und Strategien der Haushalte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Technikstrukturen einen „um..zu“ Zusammenhang zur gemeinschaftlichen und individuellen Lebensführung ausbilden (siehe Untersuchungen zu typischen Technikausstattungsstrukturen und Nutzungsstrukturen bei HAMPEL u. a. 1991 : 42 f; 70-73, oder sekundäranalytisch bei GARHAMMER 1993a:189-191).

In allen Phasen der Technikaneignung, nämlich sowohl der Anschaffung (inklusive Kaufüberlegungen und vorangehenden Aushandlungsprozessen), dem Vertrautmachen, der Nutzung, der Pflegeleistung und der Reparatur (Phasen vgl. GLATZER u. a. 1991 : 68) kommen habitus- bzw. milieuspezifische Dispositionen zum



Ausdruck und sind Grundlage für die Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrukturen dessen, was als Technik im Haushalt für notwendig, 'praktisch', sinnvoll, begehrenswert usw. betrachtet wird (vgl. Ergebnisse bei MEYER/SCHULZE 1993 : 36, GARHAMMER 1993a:190f).

Dabei zeigt sich zu Beginn der 90er Jahre wie auch nach der Jahrtausendwende der Faktor 'Bildung' als bedeutender Prädiktor. Am Beispiel der Bundesrepublik zeigt sich, dass es in Familien mit relativ 'niedrigem' Bildungsniveau 1991 zu 7 % einen PC gab, in Familien mit insgesamt 'höherem' Bildungsniveau (weiterführende Schulen, Fachhochschul- oder Hochschulabschlüsse) dreimal so häufig einen Computer (21 %) (HAMPEL u. a. 1991 : 72; GLATZER u. a. 1991 : 93)<sup>330</sup>. Diese bildungsbasierten Abstände waren auch z. B. im Jahr 2004 noch recht ähnlich strukturiert (ARD-ZDF-Online-Studie 2004).

Dabei kann der Computer auch haushaltsintern Distinktionsfunktionen übernehmen: z. B. je nach Familienstruktur wird gemeinschaftlich-kooperativ mit dem Computer gearbeitet oder er wird zur Etablierung oder Festigung einer Sonderstellung als 'Experten'gerät mit reglementierten Zugangsrechten und unter Wissensverschluss 'eingesetzt' (vgl. LEU 1990 oder ROGGE 1993: 153-157).

In den meisten Haushalten waren es sowohl zu Beginn der 90er Jahre als auch nach der Jahrtausendwende eher Männer und Jüngere, d. h. Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene bis 30 bzw. Mitte 40, die den Computer hauptsächlich nutzen (vgl. GLATZER u. a. 1991 : 93, ARD-ZDF-Online-Studie 2004) und die zudem größte Bedienkompetenz besaßen bzw. für sich beanspruchten (vgl. GLATZER u. a. 1991 : 93).

Im Bereich der Kaufentscheidungen wird deutlich, dass sie einem Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen 'Parteien' des Haushalts folgen. Kinder nehmen in der Bundesrepublik in wachsendem Maße auf die Entscheidungen Einfluss, besonders stark im Bereich von Kaufentscheidungsprozessen der neuen I&K Technologien und der Unterhaltungselektronik (MEYER/SCHULZE 1994 : 72f, LEU 1990: 138-141).

---

<sup>330</sup> Jedoch wird auch deutlich, dass der Computer nicht 'milieuhermertisch' verteilt ist, weder zu Beginn der 'Homecomputerisierung', noch heute, wo er weiter sozialstrukturell diffundiert ist (allerdings mit deutlichen Milieuschwerpunkten). Das liegt, ähnlich wie beim TV- Gerät, wohl eben nicht zuletzt daran, dass der Rechner recht 'offen' für verschiedenen Zwecke ist (vgl. auch GLATZER u.a. 1991 :90). Dies gilt auch für Zeitmuster und Technik: „Die Mikrowelle kann –wie Kulturkritiker befürchten- den Trend zum Fast-Food von Tiefkühlgerichten, zur steten Beschleunigung in einer Fast-Food-, Fast-Traffic-, Fast-Sex- Gesellschaft unterstützen. Sie kann auch –bei einer anderen Ess- und Zeitkultur – für variantenreiche raffinierte Küche genutzt werden. Nicht die Technik hat Auswirkungen auf die Zeitnutzung, sondern: Wie sie im Alltag angeeignet wird, entscheidet sich über Zeitkulturen und Zeitstile (GARHAMMER 1993a :178)“.

#### 4.3.2.2 Generation

Bereits 1993 stellten GLATZER und HARTMANN in ihrer Sekundäranalyse zu Haushaltstechnisierung und Generationenbeziehungen der Bundesrepublik (1993,:371-381) eine „ neue Dimension sozialer Ungleichheit, nämlich die soziotechnische Differenzierung (ebd.: 378)“ zwischen den Altersgruppen, d. h. gleichzeitig lebenden Generationen, fest.

Auch SACKMANN und WEYMANN stellen in ihrer qualitativen Untersuchung einen „Altersknick“ der Technikkompetenz und Technikakzeptanz fest, der in seinem Grad über die regulären Formen der Abkopplung beim Altersübergang zu Modernisierungsprozessen hinausgehe und die Älteren aus der technischen Gegenwart ausgrenze (1994 : 185)<sup>331</sup>.

Von allen Technikbereichen zeigt(e) sich dieser `Generationenknick` anhand der neuen I&K Technologien am eindrucklichsten: Fast die Hälfte der Bevölkerung unter 35 Jahren konnte 1991 einen Computer bedienen, jedoch nur 10 % der über 54 jährigen (GLATZER u. a. 1991: 84)<sup>332</sup>.

Die Autoren stellen hierzu in ihrer Untersuchung fest, dass ausschlaggebend für eine Offenheit und Lernbereitschaft gegenüber technischen Artefakten ein früher Kontakt und die alltägliche Allgegenwart dieser Gegenstände seien (GLATZER/HARTMANN 1993:379). Dieser lebensweltliche Kontakt ist im Bereich der I&K Technologien schwerpunktmäßig jüngeren und bildungsprivilegierten Gruppen zu eigen.

Diese Annahme der günstigen `Computer-Frühsozialisation` findet sich auch in der qualitativen Pionierstudie RAMMERTs u. a. 1991 für die Bundesrepublik bestätigt. Wie hier anhand der kapitalbewussten, frühen Heranführung der `Avantgardisten` an den Computer im elterlichen Haushalt deutlich wurde, ist der Kontakt und der sozial `erfolgreiche` Umgang mit dem Computer nicht in erster Linie eine Folge des Alters bzw. des objektiv

---

<sup>331</sup> *Mehrere Altersgruppen bilden eine Generation bzw. eine Geburtskohorte. „Unter einer Generation verstehen wir Gruppen von Geburtskohorten, deren Erfahrungsräume und soziale Lagen durch gesellschaftlichen Wandel bedingte Unterschiede aufweisen (SACKMANN/WEYMANN 1994,:19)“. Die Generationen haben somit auch verschiedene technische Wandel und Paradigmen erfahren (vgl. GLATZER/ HARTMANN 1993: 374-380) und lassen sich bestimmten technischen Paradigmen zuordnen. Allerdings sollte bei der Untersuchung unter dem Aspekt `Alter` bzw. `Generation` berücksichtigt werden, dass die Erfahrungsräume und sozialen Lagen auch im Feld der technischen Entwicklungen trotz übergreifender und gemeinsamer `Konjunktionen` der Generation je nach Milieu und Habitus verschieden sind und dass die Dynamik der technischen Entwicklung wohl eher eine Binnenpluralität technischer Erfahrungsräume innerhalb einer Generation hervorbringt und `Generation` dementsprechend für eine Untersuchung hier weiter unterteilt werden sollte.*

<sup>332</sup> *Dieser starke Generationenunterschied ist geblieben bzw. er hat sich zeitparallel `verschoben`: noch 2004 zählen die nunmehr +65-jährigen (1991 +54- jährigen) zu der am gering repräsentiertesten Altersgruppe der Computernutzer (hier Internetnutzung). Dafür hat sich der Unterschied der Computer (online) Nutzung der heute Mitte 50-jährigen zu den jüngeren Nutzergruppen verringert- jedenfalls in quantitativer Hinsicht der Nutzungslänge und Nutzungshäufigkeit. Denn die Älteren verbringen ähnlich viel und sogar auch mehr Zeit mit dem Online -PC als jüngere Altersgruppen. Ob dies –wie viele der Online-Marktforschungsstudien optimistisch annehmen- nur auf stärkeres Interesse und mehr freie Zeit der Älteren zurückzuführen ist, bleibt fraglich. Ebenso denkbar scheint ein größerer notwendiger Zeitaufwand den Ältere benötigen (um z. B. im Internet eine bestimmte Information zu finden und sich `navigierend` und nicht orientierungslos online zu bewegen), siehe ARD-ZDF-Online-Studie 2004.*

‘passenden’ Geburtsjahrganges. Die kompetenten Nutzer des Typs ‘PC-Avantgardisten’ bei Rammert et al 1991 entstammten nur bildungs- und ökonomisch privilegierten Milieus der oberen Mitte.

Generationen bzw. Alterskohorten differenzieren sich sozialstrukturell und verfügen keineswegs über homogene Ausgangsressourcen und Erfahrungen (zu den Aspekten des Geschlechts: s. nächster Abschnitt). Dies verdeutlichen Studien, die sich speziell mit der jungen Nutzergeneration<sup>333</sup> beschäftigen: ‘Die’ jugendlichen Computerfans scheint es nicht zu geben.

Dennoch stellen Alter und Generation keineswegs beliebige Größen dar für die Deutung und Nutzung des PCs und Internets. ‘Alter’ bzw. ‘Generation’ scheinen die Deutung und Nutzung des Computers eher sekundär zu formen. In erster Linie sind es vielmehr die Erzeugungsprinzipien des Habitus (bzw. der verbundenen Ebenen des Klassenmilieus und der Lebensführung), welche der Nutzung und Deutung der Technologien ihre grundlegende, unverwechselbare Ausrichtung verleihen. Vermeintlich homogene Nutzerzirkel von z. B. ‘Spielern’ oder ‘Hackern’ zeigen sich beispielsweise in PC-Jugendstudien empirisch dementsprechend ‘uneinheitlich’ strukturiert: Jugendliche Computerfans, die gewohnheitsmäßig in Datennetze eindringen und dieses objektive Nutzungsmerkmal gemein haben, folgen deshalb keineswegs einer gleichen Motivation oder Ethik der Computernutzung und des Alltags, und zeigen in einer ‘Feineinstellung’ der Betrachtung auch bereits über ihre Nutzungsmodi bedeutsame Unterschiede (siehe ECKERT u.a. 1991 ‘Hacker’ und ‘Crasher’, Noller/Paul 1991).

So sagt etwa die objektive Nutzung von Computerspielen allein noch nichts über die entscheidenden ‘feinen’ Unterschiede der Praxis und der grundlegenden Motive aus. Es wird auch hier deutlich, dass eine objektive Nutzungskategorie (z. B. ‘Computerspieler’) die Akteure nicht in valide, alltagsethische Gruppen der tatsächlichen Zusammengehörigkeit zu verorten vermag. Die Spieler deuten und nutzen die Spielprogramme je nach Haltung und ihren lebensweltlichen Erfahrungen relativ eigensinnig und „bauen sie in ihre eigene Erfahrungswelt ein (ECKERT u. a. 1991: 250)“. Die Alltagspraxis und die Unterschiedlichkeit der Nutzer entsprechen im Übrigen auch kaum den öffentlich vorherrschenden, vereinheitlichenden Klischees zu Computerspielen/spielern (abwertend werden die Spiele oft als ‘verdummend’ etc. charakterisiert)<sup>334</sup>.

---

<sup>333</sup> Hierzu existieren die meisten Studien. Die stärkste Aufmerksamkeit der Sozialwissenschaften zog dabei das Phänomen der ‘Computerfreaks’ und ‘-fans’ auf sich.

<sup>334</sup> Der ‘Sportler’ nach ECKERT u.a. hält sich u.a. für die Nutzung in Spielotheken auf und bevorzugt die Actionspiele und Simulationen unter den Spielen. In diesen Spielen geht es vorrangig darum, sich zu ‘bewähren’ und nach Möglichkeit zu siegen. Die Beherrschung des Spiels und schnelles Reaktionsvermögen (‘zupacken können’) innerhalb vorgeschriebener Rollen (z. B. als Rennfahrer oder Schütze) absorbieren den Nutzer in seiner gesamten Aufmerksamkeit. „Weniger der Inhalt als das blitzende Spiel der Zeichen und seine Antworten in Form physischer Reaktionen und Zustände sind für den ‘Sportler’ die Quelle seiner Computerlust. In gewisser Weise spielt er mit dem Körper und nicht mit dem Verstand (ECKERT u.a. 1991: 251)“. Die Betonung des Körperlichen, des Abenteuercharakters bei gleichzeitig fest gefügten Rahmen der Spielrollen und der ‘Geschicklichkeit’, dem schnellen Ergreifen von sich nur kurz bietenden Möglichkeiten bei diesem Typ und seinen favorisierten Spielen sind hier charakteristische Merkmale der Nutzung. (Der ‘Sportler’ stellt zudem eine Nutzungsvariante dar, die nicht in der Studie RAMMERTs u.a. 1991 dokumentiert ist). Der sogenannte ‘Denker’ bevorzugt Spiele, „bei denen weniger Schnelligkeit und Geschicklichkeit, aber die Entwicklung von Strategien und Problemlösungen entscheidend sind. Der PC wird vor allem als intelligenter Spielpartner geschätzt, mit

Die Studie „Jugend-Information-Multimedia“ des medienpädagogischen Forschungsverbundes (Südwest) stellte in ihrer repräsentativen Untersuchung 12-19-Jähriger fest, dass der formale Bildungshintergrund, der in der Bundesrepublik bekanntlich eng mit der familiären Herkunft verknüpft ist, den bedeutendsten Prädiktor für die PC- und Internet-Zugangswahrscheinlichkeit und typische Zugangsorte darstellt. Ein Fünftel der HauptschülerInnen hatte noch nie einen Computer bedient, während dies nur auf 5 % aller Gymnasiasten zutraf. Während letztgenannte Gruppe in der Regel den PC und Internet von zuhause aus nutzt, stellen Schule und andere öffentliche Zugangszentren für die HauptschülerInnen bedeutsame Zugangsorte dar. Textintensivere Nutzungsarten wie z. B. E-Mail-Versand und Informationsrecherche werden eher von Gymnasiasten, textfreie Anwendungen eher von HauptschülerInnen genutzt. Zu ähnlichen Befunden gelangt auch die qualitative Studie zur Internetnutzung Jugendlicher des Bielefelder Teams um Kutscher et al (2004).

#### 4.3.2.3 Geschlecht

Es zeigt sich anhand der Ergebnisse der bundesdeutschen sozialwissenschaftlichen Technikforschung, dass auch Geschlecht durchaus eine bedeutsame, aber keine ausreichende Erklärungs- und Deutungsdimension für die Computernutzung darstellt.

‘Geschlecht’ ist ebenso wenig wie Generation bzw. Alter eine homogene Kategorie. Die Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung stärken eher die Annahme der Arbeit, dass sich das Merkmal Geschlecht primär entlang der zugrunde liegenden Ebenen des Klassenmilieus und somit des Klassenhabitus formt und entfaltet<sup>335</sup>.

Zu diesem Ergebnis kommen z. B. RAMMERT u. a. 1991 in ihrer breit angelegten qualitativen Exploration privater Computernutzung in der Bundesrepublik. Sie stellen u. a. zur geschlechtlichen Dimension fest: Frauen mit ausführenden oder einfachen kontrollierenden Tätigkeiten im Erwerbsleben bzw. erschwerten (körperlich, zeitlich usw.) Arbeitsbedingungen mit dem Computer (hier die Kassiererin und Monteurin) tendieren zu negativen Einschätzungen des Gerätes im Allgemeinen. Dieses Ergebnis RAMMERTS u. a. verwundert vor allem schon allein deshalb nicht, da Beschäftigte in diesen Bereichen (und hier zumeist zunächst die Frauen) real stärker Arbeitsplatzbedrohung und der Erfahrung von Rationalisierung gerade mittels neuer (Computer) Technologien ausgesetzt sind. Und vermutlich bedeutet der Computer für sie arbeits- und alltagslogisch auch

---

*dem man sich messen und seine eigenen kognitiven Fähigkeiten weiterentwickeln kann“. Möchte der Sportler eher das Umfeld vergessen, will der Denker „nicht im Spiel versinken, sondern sich entspannen und sich gleichzeitig dabei entwickeln (ebd.: 251)“. Dieser Typ erscheint in Haltung und Nutzungsweisen dem ‘Philosophen’ von RAMMERT u.a. 1991 ähnlich und könnte eventuell sogar einen jüngeren Vertreter dieses Typs darstellen. Der ‘Dramaturg’ hat starkes Interesse dran, „wie die Spiele aufgebaut sind und wie sie funktionieren“. Er verfasst Spielekritiken für Zeitschriften und verwirklicht seine dezidierten Ideen in selbst programmierten Spielen. Er möchte keine festgeschriebene Rolle wie der Sportler ausfüllen, sondern ‘selbst das Drehbuch schreiben (ebd.: 251)’. Es bliebe über die Erhebung ECKERTS u.a. hinaus überaus spannend, Hintergrundinformationen zu sozialer Lage und Herkunft, weiteren Haltungen und zur weiteren Praxis dieses Typs zu erhalten. Leider liefern ECKERT u.a. 1991 hierzu keine detaillierten Aufschlüsselungen für die Jugendlichen bzw. die einzelnen Nutzergruppen.*

<sup>335</sup> Diese Lesart lassen z. B. die Ergebnisse der Studie zu Technik und Geschlecht von WALTER 1998 zu (:182f).

daher weniger ein Gerät, mit dem man sich privat entspannen oder vergnügen könnte (bzw. wollte) oder in dem man persönliche Vorteile (z. B. im Beruf) sehen könnte.

„Ganz anders war dagegen die Haltung der Frauen in gestaltenden Berufen [Systemanalytikerin und Lehrerin] ....Sie bewerten beide die Computertechnik positiv, weil sie [habitus- und milieugemäß] zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit beitrage. Männer reagieren übrigens in einer ähnlichen Lage mit derselben Haltung. Von einer geschlechtsspezifischen Technikfeindlichkeit der Frauen zu sprechen, wäre also völlig verfehlt (RAMMERT u.a. 1991: 178, Herv.L.H.)“.

Gemein ist den Frauen aller untersuchter Berufsgruppen allerdings die eher skeptisch-kritische, pragmatische, nutzenorientierte und wenig leidenschaftlich-verspielte Einstellung zu Computern. Diese Grundhaltung äußert sich dann allerdings nach den Ergebnissen der Studien bei den Frauen verschiedener Berufsgruppen und Milieus recht unterschiedlich.

Die Autoren stellen abschließend fest, dass eine ausschließliche Konzentration auf das Merkmal Geschlecht eine eher „irreführende Unterscheidung“ darstelle und in den meisten Studien „Fragen des Milieus, der Schichtzugehörigkeit oder des Berufs der Frauen [das heißt] die Kontext- und Situationsabhängigkeit, die sozialen Umfelder, in denen unterschiedliche Erfahrungen gemacht werden, die Beziehungsgeflechte, in denen Auffassungen und Verhaltensweisen entstehen“ zu wenig berücksichtigt werden. Und: „Wir sind zu dem vorläufigen Ergebnis gekommen, dass vor allem Beruf und Familie auf die Gestaltung des [privaten] Computerumgangs einen prägenden Einfluss ausüben“ (RAMMERT u. a. 1991: 181).

Dennoch zeigt sich in verschiedenen Studien und über verschiedene, untersuchte soziale Klassen hinweg ein frauentypischer, stärker pragmatischer Zugang zum PC (vgl. z. B. BRANDES 1990 : 166).

Die Erwartung von Frauen an privat genutzte Haushaltstechnik (inklusive I&K Technologien) wird stärker „von einer Zweck-Mittel-Relation bestimmt, technischen `Firlefanz´ lehnen sie ab (MEYER/SCHULZE 1994 und 1993 : 37)“ (ähnlich RAMMERT u. a. 1991:178-182, ECKERT u. a. 1991 : 52, SCHIERSMANN 1987, WALTER 1998, LÖCHEL 1997 : 378, COLLMER 1997: 165f usw.).

So erscheint die oft bemühte Vorstellung einer Technikfeindlichkeit von Frauen eher ein Mythos als lebensweltliche Realität (vgl. auch RAMMERT u. a. 1991 : 179), wenngleich ‚passioniert-fanatise‘, ‚technikphilosophische‘ Phänomene empirisch fast ausschließlich bei männlichen Nutzern vorzufinden sind.

#### 4.3.3 Argentinien: Soziale Strukturen des privaten PC/Internetzugangs und –nutzung

Im lateinamerikanischen Vergleich setzte in Argentinien die Verbreitung von mobiler Telefonie ebenso wie von privat genutzten PC- und Internettechnologien relativ früh ein und rangiert bis heute in allen Dimensionen im oberen Viertel in der Region.

So waren zwar bereits 1993 in Argentinien -im Unterschied zu den meisten Ländern der Region- die ersten kommerziellen Internetzugänge vorhanden. Dennoch waren drei Jahre später, im Jahr 1996, nicht zuletzt aufgrund der verfehlten I&KT-Privatisierungspolitik und von einer problematischen allgemeinen sozialen Entwicklung erst 45.000 ArgentinierInnen der Metropole und umgebender Zentren online (Robinson 2006, Herzog et al 2002).

Die Abdeckung der Haushalte mit Fernsehen (95 %) sowie die Pro-Kopf-Dichte der Festnetz- und Mobiltelefonie ist in Argentinien relativ hoch (23 % bzw. 57 %) im lateinamerikanischen Vergleich (hier durchschnittlich: 18 % Festnetz bzw. 44 % Mobil) (World Bank 2005).

Im Jahr 2000 belief sich die Internetnutzung in Argentinien nach Schätzungen der bonarensen Marktforschungsagentur Prince & Cooke mit 500.000 Personen auf etwa 1 % und lag im Folgejahr auch lediglich bei 2,4 %.

Im Jahr 2005 besuchten nach Schätzung der ITU/UNO, bereits über 17 % der argentinischen Bevölkerung über häuslich-private und in zweiter Linie über kommerzielle Internetcafés mehr oder weniger regelmäßig das Internet (Durchschnitt Internetnutzung Lateinamerika ohne Karibik: knapp 12 %).

2006 lag die Internetnutzung in Argentinien bereits bei 21 % der Bevölkerung, während sie im lateinamerikanischen Durchschnitt (ohne Karibik) wenig verändert bei etwa 12,5 % (ebd.) lag.

Die häusliche PC-Dichte liegt trotz starken Wachstums der Verkäufe (2004=>2005 insges. +65 %) noch knapp unter dem lateinamerikanischen Durchschnitt: Auf 100 Einwohner bzw. rund 30 Haushalte entfielen 2005 rund acht privat genutzte PCs (LatAm Durchschnitt: 8,8 % PCs)<sup>336</sup>. Das Wachstum der Internetnutzung beruhte in den vergangenen zwei Jahren insbesondere auf der Zunahme öffentlicher Zugangsorte.

---

<sup>336</sup> *Obgleich differenzierte Zahlen zu den Verkäufen für Argentinien nicht vorliegen, ist zum einen zu vermuten, dass das Wachstum stärker auf Verkäufen an die Privatwirtschaft basiert und zum anderen, dass viele Privathaushalte (der sozialen Mitte und oberen Lagen), die zuvor bereits über einen PC verfügten, ihre veraltete PC Ausstattung in diesem Zeitraum erneuerten und eine sozial breitenwirksame Diffusion von Home PCs recht begrenzt blieb (mit rund 8% der Haushalte, s. oben) (s. ITU „Basic Indicators: Internet and Broadband subscribers and users“ für 2005 und 2006, [www.itu.int](http://www.itu.int)).*

Trotz der erwähnten staatlich-privaten Diffusionsinitiativen (Mikrokredite für Home PCs) bleiben auch heute noch die Anschaffungskosten für einen der subventionierten Apparate (430U\$) zusammen mit den laufenden Kosten (Support, Internet u. Ä.) für einen großen Teil der Haushalte der unteren und unteren mittleren Lagen unerschwinglich (siehe auch Abschnitte ‚I&K Politik Argentinien‘ und ‚Soziale Klasse/Milieu‘)<sup>337</sup> und die soziale Diffusion auch weiterhin mithin recht begrenzt.

Nicht zuletzt aufgrund von Preiskontrollen und relativ konsequent verfolgter Wettbewerbspolitik der Kirchner-Regierung im I&KT-Sektor sanken die Verbraucherpreise für Festnetz- und Mobiltelefonie und für Internetzugänge in Argentinien in den vergangenen drei Jahren erheblich (Weltbank 2005). Die Kosten für Schmalband –Internetzugänge lagen 2009 deutlich unter dem lateinamerikanischen Durchschnitt. Breitbandzugänge bleiben jedoch bis dato relativ kostspielig für die Allgemeinbevölkerung<sup>338</sup>.

Eine bedeutsame Rolle für die sozial breitenwirksameren Zugangsmöglichkeiten und Diffusion der Internetnutzung spielen die zuvor erwähnten öffentlichen Zugangsorte in Argentinien (ähnlich wie für andere Zonen der (Semi)peripherie). Es sind allerdings kaum die als gescheitert zu bezeichnenden ‚Telecentro‘-Projekte der argentinischen Regierung, sondern vielmehr die durch Kleinunternehmer (oftmals als Franchise der Telefonica oder Telecom) betriebenen kommerziellen Internetcafés (‚Cybercafés‘) mit Breitbandzugängen, die für erhöhte und technologisch qualitativ verbesserte Teilhabe innerhalb sozial benachteiligter Gruppen und Regionen der Provinz Buenos Aires und im Inland sorgen (insbesondere seit der Jahrtausendwende und den krisenhaften wirtschaftlichen Entwicklungen, s. unten).

Die Zahl der privaten Internetzugänge wuchs von 03/2005 bis 03/2006 um rund 17 % an. Etwa 2,3 Mil. Haushalte und damit –bei recht optimistischer Schätzung– rund ein Viertel der argentinischen Haushalte verfügte im März 2006 über einen häuslichen Internetzugang. Die Diffusion des Internets im häuslichen Kontext in Argentinien ist jedoch anhaltend stark: Mit einem interannualen Wachstum von 13,6 % lag die Zahl der Haushalte mit Internetzugang im September 2009 bereits bei rund 3,9 Mil. Haushalten (INDEC 2006: 1f) und damit bei annähernd 40 % aller Haushalte<sup>339</sup>.

Seit 2004, nach starken Rückgängen der privaten Nachfrage nach I&K Services um den Krisenhöhepunkt 2001/02, wuchs nicht nur die Zahl der NutzerInnen, sondern insbesondere die Zahl der Breitbandzugänge (von 2004 => 2005 +90 %, 2005=> 2006 +83 %) während der Anteil der telefonischen Dial-up Zugänge um rund 14 % zurückging (INDEC 2006:2). Breitbandzugänge stellten im Jahr 2006 mit rund 900.000 Abonnentinnen (‚Subscribers‘) knapp 40 % aller

---

<sup>337</sup> Siehe u.a. die INDEC basierte Untersuchung des Marktforschungsinstituts Carrier y Asoc. ([http://www.carrieryasoc.com/pagina2/ultima\\_edicion.asp](http://www.carrieryasoc.com/pagina2/ultima_edicion.asp)).

<sup>338</sup> Durchschnittliche fixe und variable Kosten für Festnetz-Telefonie in Argentinien: 6,80 U\$/Monat (LatAm: 10U\$), Mobiltelefonie: 7,80 U\$/Monat (LatAm: 9,40 U\$), Internetzugang (Dial-Up, Schmalband): 14,40 U\$/Monat (vs. LatAm 25,80 U\$) (Weltbank 2005). Die Kosten für Breitband-Internetzugang lagen 2006 in Stadt und Provinz Buenos Aires bei etwa 35U\$/Monat (z. B. mit ‚Fibertel‘).

<sup>339</sup> Indec “Accesos a Internet. Tercer trimestre 2009” ([http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet\\_09\\_09.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet_09_09.pdf), Cache 07.08.2010)

privaten Internetzugänge (2,3 Mil.) in Argentinien, im September des Jahres 2009 verfügten bereits 88 % aller Haushalte mit Internetzugang über einen Breitbandanschluss<sup>340</sup>.

Trotz dieses relativ starken Wachstums liegt der Gesamtanteil der Breitbandzugänge für Internet im internationalen Vergleich mit zentralen Zonen (Niederlande: 32 % der Gesamtbevölkerung, Kanada: 23 %, Dtschld.: 17 %)<sup>341</sup> in Argentinien noch immer niedrig. Die ITU ging für 2006 bzw. 2009 von 4 % bzw. 9,3 % privaten Breitbandabonnenten innerhalb der argentinischen Gesamtbevölkerung aus. Die Weltbank errechnete auf Basis der Zahlen des INDEC für das Jahr 2006 jedoch nur 2,2 %<sup>342</sup> Breitbandnutzung innerhalb der Gesamtbevölkerung und stellt fest, dass sich die Breitbandnutzung im Wesentlichen auf die bildungs- und einkommensstärkeren sozialen Milieus der argentinischen Metropole und der urbanen Zentren des umgebenden Gürtels (inkl. Córdoba) begrenzt. Diese Gruppen erlangten in den vergangenen Jahren eine bedeutsame Erweiterung der Zugangsqualität und mithin ihrer Internet-Nutzungsspektren (Internettelefonie, Videoanwendungen, allgemeine Downloadzeiten, etc.).

Die Verbreitung von Breitbandanschlüssen in Argentinien stellt jedoch -trotz der im internationalen Vergleich gering erscheinenden Raten- im lateinamerikanischen Vergleich, zusammen mit Brasilien, Mexiko und Chile die ‚Spitzenreiterquote‘ dar: Im Jahr 2005 lag der Durchschnitt der privaten Breitbandanschlüsse in Lateinamerika bei etwa 1,6 % in der Gesamtbevölkerung (Weltbank 2005)<sup>343</sup>.

Ein sozial differenzierender Blick auf das regional verhältnismäßig ‚progressive‘ nationale Panorama Argentiniens offenbart jedoch starke regionale und soziale Disparitäten der PC und Internetverteilung:

Die Mehrheit der häuslichen Internetanschlüsse, knapp dreiviertel aller Zugänge des Landes, konzentrierte sich im Jahr 2002/03 in Stadt (etwa 57 %) und Provinz Buenos Aires (etwa 17 %). Die Provinzen Córdoba, Santa Fe und Patagonien folgten mit Internetdichten zwischen 4 %-6 %. Auf der anderen Seite des intra-nationalen ‚digitalen Grabens‘ befanden sich die verbleibenden argentinischen Provinzen, wobei Formosa, Chaco, San Juan, San Luis und La Pampa nicht einmal die 2%-Marke der häuslichen Internetdiffusion überschritten (INDEC 2005: 14).

---

<sup>340</sup> Indec „Accesos a Internet. Tercer trimestre 2009“  
[http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet\\_09\\_09.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet_09_09.pdf), Cache 07.08.2010)

<sup>341</sup> ITU „Basic Indicators: Internet and Broadband subscribers and users 2006“, [www.itu.int](http://www.itu.int)

<sup>342</sup> Die Abonnentenzahlen können mittels durchschnittlicher Haushaltsgrößen hochgerechnet werden. In diesem Zusammenhang muss vor allzu großzügigen Verallgemeinerungen gewarnt werden: Empirische Untersuchungen weisen darauf hin, dass mindestens 20% der Berechnungsbasis ‚Haushalte‘ trotz vorhandenen Strukturen den HomePCs und Internet nicht nutzen (Di Maggio et al 2003: 8). Für o.g. Nutzerdaten, siehe: Worldbank 2005, ITU 2006, INDEC 2006, 2009

<sup>343</sup> Mexiko: 3,4%, Brasilien: 3%, Venezuela 2%, Kolumbien: 1,2%, Ecuador: 0,2% (ITU 2004 „World Telecommunication Indicators, Stats Takeaway“, [www.itu.int](http://www.itu.int)).



Der ausgeprägteste ‚Digitale Graben‘ verläuft zwischen Hauptstadt (also ohne Provinz BA) und dem Rest der Republik. Der Stadtbezirk Buenos Aires erscheint insbesondere hinsichtlich der PC/Internetverteilung als eine I&KT- „Insel“, dessen Strukturen den Durchschnittswerten Lateinamerikas wenig ähneln.

	TOTAL National (Mittel)	Stadt BA (Mittel)	NATIONAL ohne Stadt BA	LatAm (Mittel)
Durchschnittl. Haushaltsgröße	3,6	2,7	3,7	
<b><u>TELEFONIE:</u></b>				
Nur Festnetztelefon	39%	-	43%	
Festnetz & Mobiltelefon	18%	-	15%	
kein priv. Telefon	34%	-	36%	
<b><u>Kabel TV:</u></b>	54%	69%	-	
<b><u>PC &amp; INTERNET:</u></b>				
PC ohne Internet	11%	14%	11%	
PC mit Internet	09%	27%	07%	
Kein PC	79%	59%	82%	

Abb.52: Ausstattungsstrukturen Telefon, kabel TV und PC/Internet Argentinien (2001)

Quelle: INDEC 2005:12; auf Basis des in zehnjährigen Abständen durchgeführten nationalen Zensus von 2001  
(Online: „Resultados Nacionales: Equipamiento del Hogar“; URL: [www.indec.gov.ar/censo2001s2/ampliada\\_index.asp?mode=01](http://www.indec.gov.ar/censo2001s2/ampliada_index.asp?mode=01))

Dabei spiegeln die I&K- Verteilungsstrukturen der Haushalte mit unterschiedlicher Wohnqualität (Index ‚CALMAT I-IV‘ als indirekter Armutsindikator des INDEC) die überaus enge (wenngleich letztlich nicht hinreichend erklärende) Verknüpfung von allgemeiner Armut bzw. wohnlicher Prekarität der Haushalte und ihrer Exklusion von I&K Technologien<sup>344</sup>.

<sup>344</sup> Als arme und eindeutig prekäre Haushalte (‚CALMAT IV‘) werden dabei jene verstanden, deren Bausubstanz der Decke, Wände und/oder des Dachs nicht solide und wetterfest ist. Als augenscheinlich nicht arm bzw. prekär werden jene Haushalte mit solider materialer Wohnsubstanz verstanden (‚CALMAT I‘). CALMAT II und III liegen im Zwischenfeld und werden in der Grafik nicht berücksichtigt.

I&K Strukturen armer vs. nicht-armer Haushalte Argentiniens  
(indiziert nach baulichem Prekäritätsgrad der Wohnverhältnisse 'CALMAT' I vs. IV)  
(Quelle: INDEC 2005: 13; auf Basis des nationalen Haushaltszensus Okt. 2001)

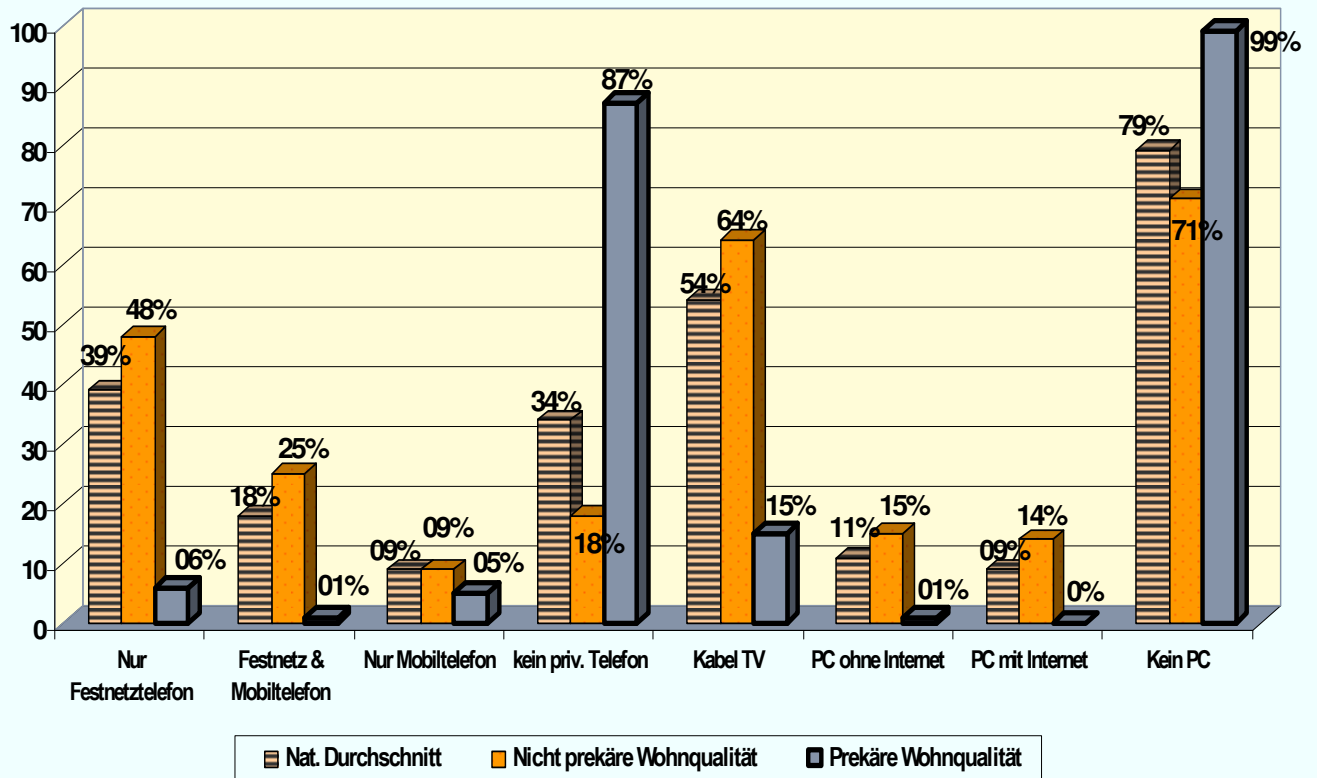


Abb.53: I&K Strukturen armer vs. nicht armer Haushalte Argentiniens

Über die Korrelation wohnlicher und damit indirekt ökonomischer Verfasstheit der Haushalte und ihrer I&K Strukturen hinaus liefert der INDEC keine weiteren Verknüpfungen zwischen Einkommens- Berufs- und/oder Bildungsgruppen und ihren häuslichen oder außerhäuslichen PC/Internetbezogenen Zugangs- und Nutzungsstrukturen.

Obwohl die Untersuchung Mora y Araujos (2002) für die CEPAL keine regionale Differenzierung und Informationen zu Internetzugängen bietet, liefern die Ergebnisse des argentinischen Marktforschers jedoch einen sozial differenzierteren Blick auf das sozio-technologische Ausstattungspanorama verschiedener argentinischer Haushalte im Krisenzeitraum 2001/02 (das vom Autoren im Wesentlichen nach schichtungslogischen Prinzipien des Berufsstatus und des Wohlstands qua Wohnverhältnisse kategorisiert wurde)<sup>345</sup>.

<sup>345</sup> Die Ergebnisse beruhen auf Fragebogenangaben der Haushaltsvorstände zu Bildung, Freizeit, etc. in rund 42.000 Haushalten landesweit und auf der indirekten Erfassung des sozio-ökonomischen Niveaus des Haushalts durch die standardisierte Dokumentation der Wohnverhältnisse seitens der Erhebenden. Das sozio-ökonomische Stratifizierungsinstrument NES-IMAR entstammt der Marktforschungspraxis des argentinischen Autors und ist wiederum an dem NES- Index der 'Argentinischen Marketing Vereinigung' (AAM) sowie an der europäischen Marktforschung nach ESOMAR orientiert.

Die Strukturen der PC Ausstattung weisen dabei die stärksten sozio-ökonomischen Disparitäten zwischen den argentinischen Haushalten auf.

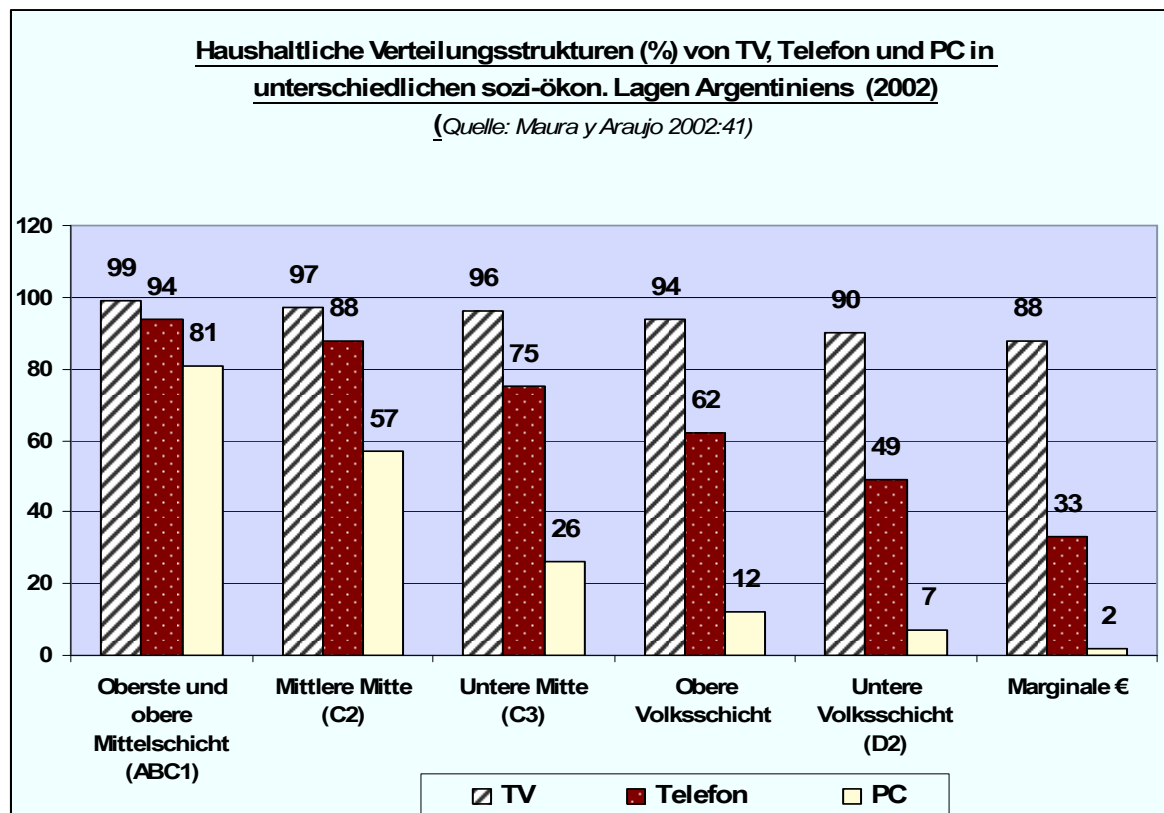


Abb.54: Haushaltliche Verteilungsstrukturen 8%) von Telefon und PC (2002)

Die Datenlage zur sozialen Differenzierung der Internetnutzung ist begrenzt: Für das Jahr 2000 bezifferte das Nationale Sekretariat für Kommunikation (ANC) Argentiniens die allgemeine (private, berufliche, öffentliche) Internetnutzung nach sozialen Kategorien.

Lediglich 2,7 % der Gesamtbevölkerung nutzte 2001 das Internet. Die NutzerInnen dieser kleinen Gruppe entstammten zu 50 % aus der sozio-ökonomischen Elite, die im Jahr 2000 gerade einmal 1,5 % der Gesamtbevölkerung bzw. rund 500.000 Personen in Argentinien repräsentierte. Über ein Fünftel (22 %) der Internet-NutzerInnen gehörte der gehobenen Mitte an, die nur 7,3 % der Gesamtbevölkerung (2,7 Mil.) repräsentierten. Nur 5 % und damit lediglich jeder zwanzigste der erodierenden mittleren Lagen (die etwa 11,7 Mil. Menschen umfassten) nutzte das Internet. Das Missverhältnis wird angesichts der Tatsache umso deutlicher, dass keiner (weniger als 0,5 %) der Angehörigen des untersten und größten Einkommenquartils des Landes (2000 mit rund 21,7 Mil. ArgentinierInnen) das Internet nutzte (zit.n. Herzog et al 2002: 29). Aktuelle Zahlen zur sozialen Strukturierung der Internetnutzung der Privathaushalte in Argentinien stammen aus der kommerziellen nationalen Marktforschung.

Die Untersuchung des Marktforschungsinstituts CCR in Stadt und Provinz Buenos Aires zeigt, dass sich das Panorama im Vergleich zu 2001 im Wesentlichen für die bonarenser Milieus der oberen und mittleren Mitte günstig verändert zu haben scheint<sup>346</sup>: Etwa 87 % der obersten und 76 % der gehobenen mittleren Lagen in und um Buenos Aires verfügten über Internet, während dies in der mittleren Mitte nur bei rund 40 % und in der prekarierten unteren Mitte bei nur 5 % der Fall war (CCR 2005, Infobae2005).

Trotz der Relevanz öffentlich zugänglicher kostenfreier und kommerzieller PC- und Internetzugänge und der Relevanz der Kenntnis der Nutzung durch Angehörige unterschiedlicher sozialer Klassen in einem (semi)peripheren Land wie Argentinien liegen zu diesem Aspekt aktuell nur recht begrenzt empirische Daten vor.

Verlässliche aktuelle Zahlen zur Versorgungsdichte kommerzieller („Cybercafé“) oder staatlich betriebener Internetzugangsorte („Telecentro“) liegen nicht vor. Empirische Untersuchungen der kommerziellen Marktforschung ([www.princeycooke.com.ar](http://www.princeycooke.com.ar), [www.aresco.com.ar](http://www.aresco.com.ar), [www.carrieryasociados.com.ar](http://www.carrieryasociados.com.ar)) und nationaler, nicht staatlicher Organisationen (z. B. [www.links.org.ar](http://www.links.org.ar)) zeigen, dass über ein Drittel aller NutzerInnen im Jahr 2004 auf die öffentlichen Orte und im Wesentlichen auf die kommerziellen Anbieter angewiesen war, da sie weder zuhause oder beruflich bzw. ausbildungsmäßig Zugang zum Internet besaßen (Finkelievich/Prince 2007 [2006] 26ff). Es sind dementsprechend gerade die unteren sozio-ökonomischen Lagen, die auf die Cybercafés als erste und einzige Zugangsorte zurückgreifen. Rund 80 % der Internet-NutzerInnen aus unterprivilegierteren Lagen gehen hier zu relativ hohen Kosten (1\$-1,50\$ Peso/h) online, während nur 10 % (auch) von zuhause und 10 % über ihre Arbeitsstelle das Internet nutzen können. Die obere Mitte und insbesondere die Männer unter ihnen greifen in erster Linie beruflich und über den privaten Home PC auf das Internet zu (Finkelievich / Prince 2007 [2006]: 27; 29).

Die Bedeutsamkeit der Bildungseinrichtungen ist insgesamt verschwindend gering für den initialen und regelmäßigen Internetzugang in Argentinien (ebd. 26ff).

Gerade für die BewohnerInnen des Inlands stellen die kommerziellen Anbieter oft die einzige Möglichkeit dar, das Internet zu nutzen: 48,5 % der NutzerInnen im Inland vs. 33,5 % in Provinz und Stadt Buenos Aires gehen über Cybers online (Finkelievich / Prince 2007 [2006]: 28).

Innerhalb der sozial unterprivilegierten sozialen Gruppen und Regionen sind es wiederum eher die Frauen und die Jüngeren und +60 jährigen, die Cybercafés intensiv nutzen (ebd.: 29ff).

---

<sup>346</sup> Quelle: CCR Agenturpapier für die Presse. Ergebnisse der telefonischen Befragung von rund 640 Haushalten aller sozialen Schichten (NSE) in Stadt und Provinz Buenos Aires im Juni-Oktober 2005 der Marktforschungsagentur „CCR“. Ähnlich wie Mora y Araujo 2002 kategorisiert das Institut CCR die Bevölkerung Argentiniens in fünf soziale Schichten, d.h. „Niveles Socio-Economicos“/ „NSE“ i.A. an die AAM / „Asociación Argentina de Marketing“. „Marginale“ Haushalte werden hier nicht berücksichtigt.

Auch generationally differenzierte Daten des Zugangs und der Nutzung liegen für Argentinien nur begrenzt vor. Im Wesentlichen haben sich kommerzielle Marktforschungsinstitute der Frage angenommen und stellen (Teil) Ergebnisse ihrer Studien in Form statistischer ‚Schlaglichter‘ in der argentinischen Presse vor. Sozialstrukturell differenzierte Daten der Studie sind nicht veröffentlicht.

So geht die im IT-Sektor dominante bonarenser Agentur Prince & Cooke etwa für 2006 davon aus, dass rund 42 % aller Internet-NutzerInnen in Argentinien jünger als fünfundzwanzig Jahre alt sind und rund 20 % jünger als achtzehn Jahre.

Die durchschnittliche Surfzeit der von der Studie berücksichtigten Minderjährigen lag bei rund 7,5 h/Woche.

Die Mehrheit (60 %) der telefonisch Befragten aus nicht weiter detaillierten ‚unterschiedlichen sozialen Lagen‘ der Studie gab an, über ein Internetcafé zum ersten Mal das Internet genutzt zu haben, rund 29 % surfte erstmalig von daheim, nur 9 % besuchte das Internet zum ersten Mal über eine Bildungseinrichtung.

Dabei spielt die Mobiltelefonie für die jungen NutzerInnen in Argentinien –ähnlich wie in anderen Regionen- eine wichtige Rolle: rund 63 % all jener, die das Internet nutzen, gaben an, auch mobile Telefonie zu nutzen, wobei die zentrale Funktion der Telefonie der Versand von Textnachrichten an Freunde darstellte ( Zeitung ‚Clarín‘ vom 04.06.2006 :42f).

Argentinien zeichnet sich im lateinamerikanischen Kontext darüber hinaus durch ein relatives reges Wachstum neuer Internet-Eigenformate aus (Stichwort: Web 2.0): Der argentinische Internetanbieter Terra beispielsweise beziffert das Wachstum der Blogs auf rund +2.400 pro Monat und kommt auf rund 1.800 neue Fotologs täglich im Zeitraum 2005/06.

War das Medium zu Beginn seiner nationalen Diffusion und Nutzungsraten um rund 2 %, deutlich männlich dominiert (67 % vs. 33 %), erscheint das Verhältnis seit 2003 -zumindest hinsichtlich der Dichotomie ‚Nutzung / absolute Nichtnutzung‘ geschlechtlich ausgeglichen (Lago Martinez 2004: 57). Weibliche NutzerInnen in kommerziellen Zugangsorten Argentiniens (Cybercafés) nehmen stärker als Männer Email-Services wahr, verwenden allerdings weniger häufig das Medium zur Informationssuche als männliche Nutzer in Argentinien.

Der folgende Abschnitt zeigt, dass die relativ niedrigen und sozial disparaten Nutzungsstrukturen nicht zuletzt auf der Ausrichtung der allgemeinen und bildungsbezogenen I&K Politik Argentiniens basieren.

#### 4.3.4 I&K Politik: Zur Geschichte der neuen I&K-Technologien in Argentinien<sup>347</sup>

*„Because Inequality [of access, of competencies, of effects]  
reflects the technology's organization, not inherent  
qualities, special priority should be placed on studies on how  
inequality is affected by such factors as government programs,  
industry structures and pricing policies and  
approaches to the provision and organization of content”  
DiMaggio et al 2001 : 314*

Die Implementierung und gesellschaftliche Nutzung neuer I&K Technologien setzte in Argentinien im Vergleich zum Rest Lateinamerikas -ähnlich wie andere soziale und wirtschaftliche Entwicklungen des Landes - relativ früh und auf gesellschaftlich relativ breiter Basis ein. Im Vergleich mit ‚zentrischen‘ Weltregionen jedoch fanden die Entwicklungen recht verspätet statt und blieben inhaltlich und in ihrer gesellschaftlichen Verbreitung deutlich begrenzter<sup>348</sup>.

Bereits 1984, und damit zunächst relativ früh für Lateinamerika, bildeten sich in Argentinien erstmalig private virtuelle Netzgemeinschaften, die sich auf nationaler Ebene über Message-Boards und Mailboxen austauschten. Diese Vorläufersysteme des WWW, Bulletin Board Systeme, die den telefongestützten Datenaustausch erlaubten (für E-Mail-Verkehr, Softwaredownloads und Diskussionsforen etc. ) fanden in den USA bereits in den späten 70er Jahren in urbanen Zentren unter Privatanutzern rasche Verbreitung. Sie wurden ab Mitte der 80er Jahre in Argentinien von einer kleinen Schar von NutzerInnen in den urbanen Zentren des Landes zum nationalen Datenverkehr via Telefonleitung genutzt.

Als 1987 die erste internationale telefonische Einwahl-Verbindung (‚Dial-up‘) über FidoNet für akademische Institutionen in Argentinien eingerichtet wurde, eröffnete sich für einen akademisch-administrativen Zirkel ausgesuchter staatlicher Bildungsinstitutionen erstmalig die Möglichkeit des digitalen Datenaustauschs mit ausländischen Einrichtungen<sup>349</sup>. 1989 wurde, etwa zeitgleich mit der ersten Internet-Standleitung in Deutschland (der Universität Dortmund) auch in Argentinien die erste Standleitung für die staatliche Universität Buenos Aires (UBA) mit der Universität Maryland (USA) hergestellt. Weitere argentinische Forschungsinstitute und staatliche Einrichtungen wurden in den Folgejahren eher schleppend angeschlossen.

---

<sup>347</sup> Synopsen finden sich in deutscher Sprache bei: Herzog et al 2002; Hoffmann 2004

<sup>348</sup> Die nationalen Domains weisen ein deutliches Übergewicht kommerzieller Inhalte auf und bieten in vergleichsweise geringem Maße politische, zivilgesellschaftliche, bildungsbezogene nationale Inhalte an.

<sup>349</sup> In Deutschland wurde bspw. 1984 erstmalig die Fakultät für Informatik der Uni Karlsruhe an das akademische Netz CSNet angeschlossen, an das bereits Einrichtungen aus USA, Kanada, Israel, Schweden angeschlossen waren ([www.netplanet.org](http://www.netplanet.org), Cache 07. Aug. 2007).

1993 wurde von der UBA dann die bereits seit 1986 geplante Errichtung eines intra-universitären Kommunikationsnetzes technisch bereitgestellt, mit dem Ziel, alle 33 staatlichen Unis zu verbinden. Die Lizenz wurde allerdings aufgrund eines fehlenden regulativen Rahmens und massiver politischer Widerstände der lokalen und nationalen Regierungsexekutiven gegen eine neuartige und ideologisch kaum zu kontrollierende akademische Netzstruktur erst 1995, mit über zwei Jahren Verspätung erteilt „Dies führte dazu, dass sich ab 1995 das kommerzielle Internet und die wissenschaftlichen Netzwerke, anders als in anderen Ländern [des Zentrums], fast zeitgleich herausbildeten (Dunayevich 1999, zit. n. Herzog et al 2002: 27)“. 1996 wird der erste Knotenpunkt (NAP, National Access Point) für akademische Nutzung in Lateinamerika durch CLACSO in Buenos Aires ins Leben gerufen und fördert seitdem den insgesamt geringen digital gestützten wissenschaftlichen Austausch innerhalb und außerhalb Argentiniens bzw. Lateinamerikas.

Die Ausrichtung und Effekte der Privatisierung des staatlichen Telekommunikationsunternehmens ENTEL durch die Regierung Menem, die im November 1990 einsetzte, besitzt „Begründungs- und Beispielcharakter (Herzog et al 2002)“ für den neoliberal-populistischen, sozial polarisierenden und wenig demokratischen Politikstil Argentiniens und der Region.

Die Entwicklung der I&KT-Strukturen und Prozesse seit den 1990er Jahren spiegeln in beispielhafter Weise die widersprüchlichen internen und externen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen des Landes, die eine Annäherung an die proklamierten Ziele einer demokratisch und wettbewerbsmäßig erneuerten argentinischen ‚Sociedad de la Información‘ in weite Ferne rücken lassen.

Der Zugang zu internationalen Datenservern und virtuellen Gemeinschaften erfolgte für die ersten privaten NutzerInnen in Argentinien ab Mitte der 90er Jahre. Im Mai 1995, mit Expansion des kommerziell attraktiven WWW und damit dem populärstem Bereich des Internets, beginnt das im Zuge der Privatisierung des argentinischen Sektors gegründete Gemeinschaftsunternehmen TELINTAR in einem schwach regulierten Kontext in eigennütziger und schleppender Weise mit dem Ausbau der Internetstrukturen. Auch regierungspolitisch hielt man PC und Internettechnologien lange für ‚Randphänomene‘; erst als der I&K-Sektor Ende der 90er Jahre volkswirtschaftlich relevanter und politisch fordernder wurde, erfuhr das Thema in öffentlichen Diskursen und staatlichen PC/Internet-Diffusionsprogrammen mit „effekthascherischer Außenwirkung (Herzog et al 2002: 55)“ Aufwind.

Die TELINTAR, Tochter der Privatisierungsgewinnerinnen ‚Telefónica‘ (Spanien) und ‚Telecom‘ (Frankreich/Italien) und Monopolistin für internationale Verbindungen und den Zugang zum WWW in Argentinien- war mit der Anfrageflut nicht zuletzt angesichts zuvor drastisch reduzierter personaler Strukturen überfordert und benötigte für die Einrichtung von Internet-Standleitungen Ausland bis Ende der 90er Jahre oftmals Monate, nicht selten Jahre. Im Kontext der weitgehend regulationsschwachen Privatisierungspolitik der Regierung Menem kann das Unternehmen ungehindert über lange Zeit Höchstpreise (bis zu \$40.000 US/Monat) für internationale

Direktverbindung verlangen, „der höchste Preis, der weltweit jemals [von ] einem ISP gezahlt wurde (Marc 1999: 24, zit.n. Herzog et al 2002: 28)“.

Die Nutzung des Internets bleibt in Argentinien zudem lange auf die Hauptstadt und umgebende Zentren beschränkt, da die oligopolen Gewinnerinnen der Privatisierung (Telefonica und Telecom), kaum für den Ausbau und die Netz übergreifende Verständigung im Landesinneren sorgen (müssen).

Die nachgelagerten kommerziellen Internet Service Anbieter (ISPs), die bald von den drei dominanten Konsortien Telefónica/Citicorp, Telecom und der nationalen Clarín-Gruppe aufgekauft werden, boten den interessierten geschäftlichen und privaten NutzerInnen im Inland lange keine oder nur sehr störungsanfällige und langsame Internetverbindungen an, da sich die Netzstrukturen der Oligopolisten bis Ende der 90er Jahre nicht in Form eines zentralen National Access Point (NAP) bündeln lassen und auch die Regierungsbehörden keine entsprechenden Auflagen zur Kompatibilisierung erlassen (Herzog et al 2002:28)<sup>350</sup>.

Auch im angehenden 21. Jahrhundert bieten lediglich drei Internet Service Provider in rund 180 (semi)urbanen Siedlungen Argentiniens Privatkunden Internetzugang an, in ländlichen Gegenden war der Zugang lange nur per Ferngespräch möglich.

Neben sozio-kulturellen Disparitäten des ‚Zugangs‘ können „die mangelnden Verbindungen der Leitungen im Land und die Kosten für diese Verbindungen [...können ] als Haupthindernis der Entwicklung angesehen“ werden. „Neben den Kosten für die internationale Anbindung ...führte die signifikante Erhöhung der lokalen Telekommunikationskosten infolge der Privatisierung zu einer Verschärfung der Situation (Herzog et al 2002: 28f)“.

Seit 1998, parallel zur Einrichtung des ersten nationalen, privat nutzbaren Internetknotenpunktes (NAP) in Argentinien, in dem die regionale Netze und Datenströme vor Weiterleitung an Knotenpunkte im Ausland zusammenlaufen, überwiegen nationale Website-Gemeinschaften und kommerziell genutzte Inhalte bzw. „.com.ar“-Domains die nicht kommerziellen nationalen Angebote, wie etwa von Bildungseinrichtungen und NGOs in Argentinien (88 % kommerzielle vs. 22 % nicht kommerzielle im Jahr 2001).

---

<sup>350</sup> Es wurde staatlicherseits bspw. weder darauf gedrängt, dass Verbindungslinien zwischen Netzen von TELINTAR eingerichtet wurden oder auf die allgemeine Netz-Kompatibilität und auf die Errichtung eines National Access Points (NAP), damit die ISPs (Internet Service Provider) z.B. lokal auf das Telefonica-Netz zurückgreifen, das dann andere Provinzen durchlaufen und die nationale Datenstandleitung in USA nutzen kann. So konnte in vielen Provinzen und ruralen Gegenden das Internet gar nicht genutzt werden.



Verschiedene akademische und zivilgesellschaftliche Organisationen haben über digitale Medien zu einer relativen Stärkung unabhängiger kritischer Kräfte in Argentinien und über die Landesgrenzen hinaus beigetragen. Vor allem die international organisierten NGOs und bereits ‚offline‘ stärker organisierten nationalen akademischen und arbeitnehmerrechtlichen Bewegungen und Einrichtungen konnten das Web für ihre Interessen nutzen und u. a. kritische Informationen, Datenbanken, virtuelle Bibliotheken, Arbeitsgruppen und Fortbildungsmaßnahmen bereitstellen und die Vernetzung kritischer gesellschaftlicher Kräfte vor Ort unterstützen. Seit 2003 treten auch zunehmend neue lokale Online-Projekte argentinischer Provenienz in Erscheinung (im Digital Divide Bereich u. a. Nodo Tau, Red Telar, Fundacion Equidad) .

Auch im Übrigen lateinamerikanischen Raum hat die Nutzung des Internets für die Verbreitung alternativer politischer Agenden , wie das Beispiel der mexikanischen Zapatista-Bewegung eindrücklich belegt, für Aufmerksamkeit und veränderte Protest- und Vernetzungsformen gesorgt. So sind es heute u.a die bonarenser Journalistengewerkschaft ‚utpba‘, Indymedia und Attac Argentinien, die das Internet für die Bildung einer kritischen Gegenöffentlichkeit und politische Aktionen nutzen und einer breiteren Öffentlichkeit bekannt sind. Im akademischen Feld ist es insbesondere CLACSO ([www.clacso.org](http://www.clacso.org)), dessen Engagement für eine alternative akademisch-öffentliche Vernetzung im lateinamerikanischen Raum sorgte. In diesem Zusammenhang sind u. a. bürgerrechtsbewegten Netzwerke ‚APC‘ (Association for Progressive Communication; [www.apc.org](http://www.apc.org)) oder das Red de Redes‘ ([www.idrc.ca](http://www.idrc.ca)) zu nennen, das in Kooperation mit dem kanadischen internationalen Development Research Center entwickelt und betrieben wird.

Wie andere Vorhaben der neoliberalen Agenda der Regierung Menem wurde auch die Privatisierung auf Basis von Notstandsgesetzen und Präsidialdekreten durchgeführt.

Die internationale zweistufige Ausschreibung erteilte Telefónica (Spanien) und Telecom ( France Telecom und Italia Telecom) und den zu rund 25 % beteiligten transnationalen Banken und Investmentfonds und nationalen Investoren (Clarín Gruppe) die Exklusivnutzungsrechte für sieben Jahre und teilte das Land regionalgeschäftlich in Nord (Versorgung durch Telecom) und Süd (Telefonica). Trotz Nichterfüllung der Auflagen wurden die Exklusivlizenzen für Telefonica und Telecom nach Ablauf der Frist im Jahr 1998 per Dekret bis 1999 ohne nennenswerte Verschärfungen durch die dem Präsidenten direkt unterstehende Regulierungsbehörde verlängert.

Auch nach ‚Öffnung‘ für weiteren Wettbewerb Ende 2000 änderte sich an der oligopolen Landschaft nur wenig. Auch heute noch wird das Angebot durch drei vertikal und horizontal umfassend integrierte Player in Argentinien strukturiert. Der argentinische Telekommunikationsmarkt (Mobiltelefonie, Datenübertragung, Kabel TV , Sat TV, TV Markt national, Internet Inhalte) wird im Wesentlichen von Telecom, Telefonica/ Citicorp und der nationalen Clarín Gruppe beherrscht, neue Spieler wie CTI und Movistar nehmen bis heute lediglich Nebenrollen ein. Auch die ISPs (Internet Service Provider) liegen nach massiven Aufkäufen der zunächst pluralen Landschaft heute in Hand der drei führenden Konsortien (Herzog et al 2002 : 36).

Die Schwächen der demokratischen Institutionen Argentiniens werden auch im Bereich der Telekommunikation deutlich: Es existiert z. B. keine unabhängige Regulierungsbehörde, sie ist direkt dem Präsidenten unterstellt.

Die Antimonopolgesetzgebung in Argentinien verbleibt daher faktisch auf formaler Ebene.

Der Oberste Gerichtshof schmettete in beispielloser Weise in den 90er Jahren Klagen von Verbraucherschutzverbänden gegen Telefonica ohne eingehende Prüfung der Sachlage ab, Korruptionsvorwürfe gegen die Regulierungsbehörde für Telekommunikation und den Obersten Gerichtshof wurden trotz schwerwiegender Beweise und medialem Druck nicht weiter verfolgt (Herzog et al 2002 : 107, Robinson 2006).

Verbraucherrechten und -klagen und MitarbeiterInnen der ehemals staatlichen Unternehmen gegenüber zeigte man sich bis in die jüngste Vergangenheit relativ unnachgiebig. Den transnationalen Unternehmen allerdings wurde ein maximaler Freiheitsgrad für geringe Gegenleistungen gewährt:

So kam es auf Verbraucherseite statt zu einer Reduktion zu einer Erhöhung der Telekommunikationskosten: im Zeitraum 1993-1999 stiegen die Telefonkosten um durchschnittlich 23,9 %. Auch die Tarifreform von 1997 führte lediglich für Ferngespräche und internationale Telefonate zu Kostensenkungen. Die Preise für lokale Gespräche stiegen insbesondere für Privatkunden an (1990-98: +117 %), blieben aber vergleichsweise moderat für Geschäftskunden (+9 %). Lokale Gespräche wurden für Privatkunden teurer im Verlauf der massenhaften Privatisierung (Herzog et al 2002 : 38f).

Bei Privatisierungsbeginn 1990 übernahm der argentinische Staat zudem bereitwillig die gesamten Altschulden der ENTEL durch in Höhe von 2 Mrd. US\$, ermöglichte die Entlassung von rund 50 % des Personals des ehemaligen Staatsunternehmens und gewährte den Käuferunternehmen vertraglich Gewinne von 16 %. Die Rentabilität der Geschäfte in Argentinien war für die ausländischen Unternehmen überaus attraktiv und lag um ein Vielfaches höher als in ihren europäischen Heimatmärkten. Bis 1999 lagen die Gewinnsteigerungen der Aktien bei annähernd 800 % (Herzog et al 2002 : 36).

Die Anlage und Durchführung der Privatisierung führte (u. a. im Kontext der Preisentwicklungen für Telefonie und verfehlter Infrastrukturpolitik) zu einer Konsolidierung sozio-regionaler Disparitäten hinsichtlich der Erreichbarkeit, Versorgungsdichte und -qualität im Bereich Internet und Telefonie in Argentinien. Verfehlte öffentliche Programme zur Internet-Diffusion halfen, die bis heute bestehenden sozialen und regionalen Ungleichheiten weiter einzuebnen (siehe unten).

So wurden die Mindestauflagen der Versorgung für die Telekommunikationsunternehmen von der Regierung lediglich an nationale Durchschnittswerte und die Kosten für Verbindungen und Neuanschlüsse in den 90er Jahren an US Preise gekoppelt (US price caps). Für rurale Gegenden wurden keine gesonderten Versorgungsauflagen gestellt. Bestehende regionale Disparitäten der Versorgung und des Einkommens wurden ebenso außer Acht gelassen wie die tatsächliche Einhaltung der vereinbarten Mindestauflagen, deren Nichterfüllung, wie bereits erwähnt, nicht zum Lizenzentzug, sondern trotz massiver Korruptionsvorwürfe zu deren Verlängerung führte.

Fehlende Leitungen und mangelhafte, inkompatible Netze in einem nachlässig deregulierten Rahmen führten dazu, dass für einen Anruf zwischen zwei Provinzen bzw. Anbietern innerhalb Argentinien und in Nachbarländer bis in die späten 90er Jahre in Argentinien über das Ausland telefoniert werden musste. Bis Mitte 90er Jahre besaß das Land keine internationale Direktverbindungen mit Europa, Afrika oder Ozeanien.

Die hohen Telefon- und Internetkosten für private VerbraucherInnen sollten mittelfristig nicht zuletzt auch die Ausbreitung der günstigen Internettelefonie und Gewinneinbußen für Telefónica und Telecom strategisch unterbinden (Herzog et al 2002).

Zwar wurden bis zum Jahr 2000 alle Leitungen des Landes digitalisiert, die Bearbeitungszeit für Installation und Reparaturen hatten sich im Vergleich zu den katastrophalen Zuständen der 80er Jahre verringert und die Zahl der Telefonanschlüsse in den Städten erhöht. In den ruralen Gebieten allerdings ist die Anschlussdichte noch heute wesentlich geringer, die Verbindungen instabiler und die Bearbeitungszeiten für Neuanschlüsse und Reparaturen wesentlich länger. Die sozio-regionalen Gefälle der Internetnutzung spiegeln diese Schieflage.

Es verwundert daher insgesamt kaum, dass sich innerhalb der traditionell ökonomisch und infrastrukturell privilegierten Ost-Westachse Buenos Aires - Mendoza auch nach der Jahrtausendwende nicht nur über vier Fünftel des Reichtums konzentrieren, sondern auch ein ebenso großer und disproportionaler Anteil der nationalen Kommunikationsinfrastruktur (Herzog et al 2002 : 29).

Eine Minderheit von BürgerInnen mit hohem Einkommen, Bildung und nIKT einerseits und eine wachsende Gruppe „...ohne (ausreichende) Arbeit, Einkommen, nIKT“ bildete 2002 die Basis des polarisierten Panoramas in Argentinien (Herzog et al 2002 : 110). Auch bis ins Jahr 2010 hat sich das Zugangs- und Nutzungspanorama im Wesentlichen nur um Teile der gehobenen und mittleren gesicherten urbanen Mittellagen erweitert .

Die öffentlichkeitswirksam inszenierten und durch ausländische und private Geldgeber finanzierten staatlichen (und semi-staatlichen) PC- und Internet-Diffusionsprogramme haben bis heute keineswegs zu einer effektiven Verbesserung der Versorgung, der Nutzung und der sozialen Verwertbarkeit von PC und Internettechnologien für die breite Bevölkerung in Argentinien geführt. Die Diffusionsstrategie der argentinischen Regierungen für die neuen I&K Technologien basiert seit den 90er Jahren im Wesentlichen auf einem sozio-ökonomisch und bildungsbezogen höchst voraussetzungsvollen Modell industrialisierter, zentrischer Weltregionen, das auf die Kapazitäten der Privathaushalte setzt.

Insgesamt herrscht in Argentinien bis heute zwar technologie- und bildungspolitisch diskursive Relevanz des Themas ‚Digitaler Graben‘ vor, es handelt sich aber eher um politische Effekthascherei. Eine gestiegene PC/Internetdichte wird mit Fortschritt bzw. Modernität gleichgesetzt, während auf praktischer Ebene national und provinziell unkoordinierte, administrativ und pädagogisch unbegleitete und offene ‚Projektbaustellen‘ in Schulen und öffentlichen Zugangszentren die Realität sind (Herzog et al 2002 : 55).

Im Folgenden werden die zentralen Initiativen seit den 90er Jahren kursorisch vorgestellt:

#### **4.3.4.1 Die Initiative 'AIT': 'Argentina Internet Todos' der Regierung Menem (1998)**

Das Projekt zur Errichtung von öffentlichen Internetzentren, sogenannten ‚Telecentros‘<sup>351</sup> wurde mit administrativer und finanzieller Unterstützung der International Telecommunication Union (ITU/UNO) in die Wege geleitet.

*„Bei AIT handelt es sich um ein Prestigeobjekt, das extrem klientelistisch gehandhabt und für kurzfristige Interessen genutzt wurde. Es entspricht keinem der formulierten übergeordneten Kriterien, ganz zu schweigen von dem hochgesteckten Ziel, der Bevölkerung unabhängig von sozialer und geografischer Situation einen Zugang zu [...] [neuen I&K-Technologien und] guter Nutzungsqualität zu ermöglichen und somit das bestehende Problem des Ausschlusses des Großteils der Bevölkerung zu beseitigen (Herzog et al 2002: 51)“.*

Die hochgesteckten, proklamierten Ziele wurden weit verfehlt. Kritische Analysen zeigen, dass von den in Carlos Menems Rede auf der Microsoft Jahreskonferenz behaupteten eintausend installierten Telecentros seines „wegweisenden Programms“ im Jahr 1999 nachweislich weniger als zwanzig Einrichtungen existierten, die sich zudem im Raum Córdoba konzentrieren. Ein Großteil der erworbenen Hardware für die Zentren gilt als verschwunden. Auch die ITU trug zur Klärung der tatsächlichen Zahlen und nachfolgender Korruptionsvorwürfe nicht bei (Herzog et al 2002 : 49f).

Die empirische Überprüfung durch das Team um Silvia Lago Martínez (2002) stellte fest, dass die Zentren von einigen sozialen Gruppen ohne heimischen Internetzugang durchaus genutzt werden, aber ihre Interessen und Nutzungskompetenzen durch die Zentren kaum aktiv unterstützt und im Sinne zivilgesellschaftlicher Interessen kaum eingebunden und ausgebaut wurden. Die Nutzung ging über Email- und Chat-Anwendungen nicht hinaus. Bassi und Rabadan (2002) kommen in ihrer Beurteilung des Projektes ähnlich zu dem Schluss, dass die Zentren mit technischen Problemen, kaum aber mit der Entwicklung lokal sinnvoller Nutzungs- und Schulungsangebote befasst seien.

Zudem erwiesen sich die Nutzungskosten der unter Menem und Nachfolgern betriebenen Telecentros für die BesucherInnen als relativ hoch, nicht zuletzt da von Regierungsseite keine Tarifreduktionen mit den Telekommunikationsversorgern (Telcos) vereinbart wurden. Die Zentren werden in der Regel von Teilzeitkräften geleitet, denen lediglich eine eintägige PC/Internet-Schulung zugestanden wird (Herzog et al 2002: 50).

---

<sup>351</sup> ‚Telecentros‘/ ‚Cabinas Públicas‘ etc. sind staatlich oder durch (inter)nationale nicht staatliche Organisationen (NGO) bereitgestellte Internet-Zugangszentren. In Lateinamerika sind folgende Projekte zentral: El Salvador (Proyecto Infocentros), Kolumbien (Proyecto Unidades Informativas Barriales), Perú (Telecentros des ‚Red Científica Peruana‘), México (Centros Regionales SICOM), Ecuador (Som@s Telecentros), Brasilien (Comité para la Democratización de la Información), Chile (Telecentros Chile), Paraguay (Amic@s) und die genannten Projekte in Argentinien (siehe weiterführend: Lago Martínez 2002).

Diese Resultate hinderten bis 2002 allerdings weder die Weltbank, die ITU noch Regierungsvertreter daran, von dem „Modellcharakter [des Programms AIT] in den höchsten Tönen zu schwärmen und mit den theoretischen Planungszahlen zu jonglieren (Herzog et al 2002: 51)“.

#### **4.3.4.2 *Argentina Digital (De la Rúa, 2000) (Heute: ‚Mi PC‘)***

Die Nachfolgeregierung Fernando de la Rúa hebt das Menemsche ‚AIT Projekt‘ lobend hervor und führt es als Prestigeobjekt, parallel zu einem neuen – und ähnlich erfolglosen- Projekt namens ‚Argentina Digital‘ fort<sup>352</sup>.

Die Initiative ‚Argentina Digital‘ basierte auf der Vergabe von Mikrokrediten, die den Kauf eines relativ teuren (Home) PC-Modells innerhalb der Bevölkerung unterstützen sollen.

Die Gewinnerin war - neben den transnationalen Soft- und Hardware- Herstellern- die argentinische Nationalbank: Sie verbuchte 06 % Zinsen im Rahmen der Minikredite (Herzog et al 2002 : 52). Insgesamt wurden nur wenige PCs verkauft, letztlich fehlten der Bevölkerungsmehrheit neben anwendungs- und supportbezogenen Unterstützungsleistungen und Voraussetzungen auch die sozio-ökonomischen Mittel für Anschaffung und den Unterhalt eines Online PCs.

#### **4.3.4.3 *‚Mi PC‘ Initiative der Regierungen Kirchner und Fernandez de Kirchner***

Die Regierungen Kirchner und in der Folge Fernandez de Kirchner haben mit ihren öffentlichen Programmen die technikzentrierte Logik und das privatisierte PC/Internet-Zugangsmodell für die breite Öffentlichkeit der Vorgängerregierungen bisher im Wesentlichen fortgesetzt.

Zum einen wird seit 2005 ein ähnliches Mikrokredit-Programm wie unter De la Rúa für den Kauf eines (der trotz staatlicher Subventionen recht kostspieligen) acht HomePC Modelle (U\$ 430-U\$ 630) und 6-monatigem freien Internetzugang unter dem Namen ‚Mi PC‘ der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt<sup>353</sup>. Welche sozialen Lagen tatsächlich die Käuferschicht des Programms bilden und ob die Verkaufszahlen (2005: 110.000, +93 % interannuale Steigerung der Verkäufe) ggf. Erneuerungen oder Erweiterungen bereits bestehender privater PC Infrastrukturen von bessergestellten Haushalten reflektieren oder tatsächlich eine Diffusion in bisher weitgehend undigitalisierte und unterprivilegierte soziale Lagen urbaner und ruraler Zonen stattgefunden hat, bleibt empirisch ungeklärt und erscheint fraglich.

Wie am Beispiel der Programme im schulischen Sektor, der Internetzentren und der eigenen Fallinterviews deutlich wird, steht in Argentinien eine theorielastige und voraussetzungsvolle Vermittlung von grundlegenden Anwenderkenntnissen auf Basis kommerziell vorherrschender Microsoft Produkte (MS Word, Excel,

---

<sup>352</sup> *Das mit Unterstützung von Microsoft Argentina an AIT im Jahr 2000 angeschlossene MS Network-Portal scheiterte wie das Mutterprogramm. Im Jahr 2001 enthielt der als nationales Diskussionsforum erdachte Service gerade drei Nachrichten (Herzog et al 2002: 50f).*

<sup>353</sup> „El Gobierno lanzó la segunda etapa del Programa ‘MiPC’”, *Clarín*, 13.07.2006, URL: <http://www.servicios.clarin.com/notas/jsp/clarin/v8/notas>

PowerPoint) im Vordergrund. Es fehlen pädagogisch basierte Ansätze, die an den Wahrnehmungen, Erfahrungen, Bedarfen und Kompetenzprofilen der sozialen Milieus ansetzen.

Insbesondere bei den Schülern unterer Lagen mit anders gelagerten didaktischen Bedarfen, medialen Profilen und ‚familiärer Mitgift‘ scheint diese einseitige Ausrichtung der nicht-technikorientierten Sekundarstufen stärker als in der Mitte auf Desinteresse, Überforderung und Widerstände zu stoßen.

Die bildungsbezogenen und emanzipativen Potenziale, die sich über pädagogisch betreute, gemeinschaftliche Nutzungsstrukturen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen ergeben würden (in Bildungseinrichtungen, kommerziell betriebenen Cyberkaffees, in den wenigen öffentlichen Telecentros) bleiben weitgehend ungenutzt (Robinson 2006).

Medienzugang und Mediensouveränität werden in Argentinien und in anderen ‚Schwellen- und Entwicklungsländern‘ nicht als Bürgerrechte und kaum als relevant für soziale Entwicklung begriffen, sondern als privat frei vermarktbare Ware (Rumiany 2006). Dass die politisch absichtsvoll deregulierten, liberalistischen Marktstrukturen diesen Aufgaben kaum nachkommen und bestehende soziale Ungleichheiten der Versorgung verstärken, zeigt sich am Beispiel Argentiniens.

Die argentinische Politik setzte seit Beginn der breiteren nIKT- Implementierung in den 1990er Jahren auf sozio-ökonomisch und kulturell voraussetzungsvolle, privatisierte und individualistische Lern- und Zugangsmodelle zu PC und Internet in Bildung und öffentlichem Leben, die dem Modell hochindustrialisierter Länder (und auch hier nur einem Teil der Bevölkerung) entsprechen. Den Privathaushalten und Akteuren wird damit eine relative große finanzielle, pädagogische und zeitliche Verantwortung übertragen.

Das Internet-Nutzungsmodell für die Zivilgesellschaft, d. h. individueller Zugang am heimischen PC, ist für Länder des Südens noch stärker als für den Norden mit sozialer Exklusion verbunden (Hoffmann 2004: 105ff, Rumiany 2006), während kommerzielle Banken und Landesbanken und die transnationale I&KT-Industrie ökonomisch und symbolisch von den vermeintlich philanthropischen ‚Bildungsprojekten‘ profitieren (Robinson 2006).

Gerade öffentlich geförderte Telecentros könnten positive Multiplikatorenwirkung für eine emanzipatorische Nutzungsweise entfalten, wenn sie sozial und regional programmatisch inhaltlich adaptiert und personell verstärkt eingesetzt werden würden. Sie sollten sich, im Gegensatz zu den kostspieligeren privat betriebenen Cyberkaffees nicht nur in ‚lukrativen‘ geografischen Zonen befinden (Robinson 2006, Lago Martinez, Hoffmann 2004).

#### **4.3.4.4 Initiative ‚Puertas al Bicentenario‘: ein kabel- und kostenloser Zugang für Buenos Aires**

Der Vorschlag aus dem Jahr 2006 des Regierungschefs der Stadt Buenos Aires, Jorge Telerman, ein stadtweites kostenloses kabelfreies Breitbandnetz (Wi-Fi) für Internetzugang nach Vorbild der Projekte in San Francisco, Amsterdam und Paris einzurichten, könnte einen Schritt in Richtung öffentlicher Versorgungsverantwortung (insbesondere für rurale Bildungseinrichtungen, s. folgender Abschnitt) bedeuten. Wenn das Vorhaben jedoch, wie es scheint, eher auf internationale Außenwirkung der bereits technologisch relativ privilegierten Hauptstadt als auf sukzessive nationale Ausweitung des Wi-Fi Netzes und eine öffentliche Förderung der PC-Zugänge bedacht ist, werden die sozialen Effekte der Maßnahme für die nationale Gesamtbevölkerung äußerst gering bleiben<sup>354</sup>. Die Umsetzung der Initiative hat bis Ende des Jahres 2010 noch nicht begonnen.

#### **4.3.4.5 Kulturelle Adaption und aktive Teilhabe der Nutzerinnen: ‚Cabinas Públicas‘ in Peru**

Ein erwähnenswertes, positives Beispiel stellen in diesem Zusammenhang die ‚Cabinas Públicas‘ in Peru dar (Hoffmann 2004: 105f, Herzog et al 2002: 44-53).

Zu Beginn der 1990er Jahre, angestoßen vom peruanischen Wissenschaftsnetz ‚RCP‘ (einer NGO, die rund fünfzig akademische Institutionen bündelt), wurden öffentliche Telecentros zunächst in Lima und dann insbesondere in abgelegenen ruralen Gegenden mit schwacher I&KT-Infrastruktur ins Leben gerufen, die später in Mikro-Franchises überführt wurden. Der Schlüssel zum Erfolg liegt weder in der Ausstattungsdichte oder Ausstattungsqualität, sondern vielmehr in der Anpassung der Schulungsinhalte, der Didaktik und der Technologien selbst an die alltäglichen Strukturen, d. h. Bedürfnisse, Interessen, Kompetenzen und zeitlichen Möglichkeiten der jeweiligen lokalen Nutzergruppen und Strukturen.

Die Programme sollen die Nutzer ‚empowern‘ und ihnen erweiterte Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten bieten. So wurde z. B. erfolgreich regional eine von ‚Google‘ unabhängige Suchmaschine ‚Yachai‘ entwickelt, die mit indigenen Sprachen arbeitet und die die Entwicklung lokal relevanter Inhalte unterstützt, wie zum Beispiel das Sammeln agrarischer Erfahrungswerte der Bauern und die Redistribution agro-meteorologischer Informationen zum Schutz des landwirtschaftlichen Anbaus.

Aktuell existieren landesweit über 2.000 solcher Zentren. Die Internet-Nutzungsraten sind dank dieses Projektes in Peru im lateinamerikanischen Durchschnitt und im Vergleich mit ähnlich strukturschwachen Ländern der

---

<sup>354</sup> Telerman: „Welche Schritte muss die Stadt Buenos Aires zur Wiedergewinnung ihres Selbstwertes unternehmen, um sich der Welt als eine dynamische, durchlässige, in permanenter Bewegung begriffener Stadt mit unterschiedlichen Denkweisen zu zeigen? Innerhalb des Programms ‚Puertas al Bicentenario‘ haben wir mit Nachdruck die Idee entwickelt, einer jener Akteure zu sein, die viel stärker mit der Entwicklung neuer Technologien engagiert sind (auf dem von Prince & Cooke organisierten Forum der ‚Cuidades Digitales‘ in Buenos Aires Mai 2006, Übersetzung L.H. des Beitrags von ‚Infobae‘ 15.05.2006 : 21).“

Region relativ hoch (2003: 10 %). Trotz stark ausgeprägter Bildungs- und Einkommenspolarisierung und geschlechtlichen, sprachlichen und ethnisch basierten Chancendisparitäten und geringer Telefondichte zählten 2003 circa 10% der peruanischen Bevölkerung zu regelmäßigen Internetnutzern. Etwa 70 %-83 % der NutzerInnen geht vorwiegend über Telecentros in Peru online und damit auch in erhöhtem Maße die traditionell marginalisierte, arme urbane und rurale Bevölkerung.

#### **4.3.5 Schule und PC/Internet in Argentinien**

Internationale Untersuchungen weisen auf die stärkere Relevanz der außerschulischen, privaten PC/Internetnutzung für die Herausbildung entsprechender Kompetenzen hin. Lernzuwächse finden vor allem über den eigenen oder bei Freunden genutzten PC statt, kaum aber im schulischen Umfeld (Zusammenfassung bei Attewell 2001).

Die Gründe und bildungspolitischen Veränderungspotenziale sind keineswegs so offenkundig, wie es zunächst erscheinen mag: Es sind in der Regel Kinder aus sozio-ökonomisch schwächeren Haushalten und Angehörige ethnischer Minderheiten, die –zumindest in den USA der ausgehenden 1990er Jahre- einzig und allein auf schulische PCs und Internetzugänge zurückgreifen können und im privaten Umfeld kaum Nutzungsvorbilder und Zugangsmöglichkeiten fanden. Der schulische PC/Internetunterricht erfüllte aus Sicht der Lehrerschaft jedoch „Babysitting“ Funktionen. Die PädagogInnen waren, im Vergleich zu LehrerInnen, die an Schulen von Kindern der Mittelklasse angelsächsischer Herkunft unterrichteten, inhaltlich und technikpädagogisch vergleichsweise schlechter ausgebildet und fühlten sich eher von der Inkorporation neuer Technologien in den Unterricht überfordert als Lehrer an den zuvor genannten Schulen der USA (Di Maggio et al 2003: 43).

Sowohl physische Zugangsmöglichkeiten, allgemeine Bildung und Lese- und Schreibkompetenzen, Interesse und erlebter Nutzwert sowie zumindest basale mediale und technische Kompetenzen können als Voraussetzungen für die effektive Vermittlung und Förderung von PC und Internetfähigkeiten im schulischen Umfeld gelten.

Zweifelsohne haben Sozial- und Bildungspolitik einen zentralen Stellenwert für die gesellschaftliche Diffusion und Kompetenzausbildung im Umgang mit den digitalen Medien PC und Internet.

Die in dieser Arbeit vorgestellte Bildungsreform von 2006 der Regierung Kirchner räumt der ‚alfabetización digital‘ und dem Einfluss der Schule und Fragen des Zugangs zu I&K Strukturen diskursiv großen Raum ein. In dem das Gesetz begleitenden Strategiepapier wird festgestellt, dass die „künftigen Fähigkeiten“ der Schüler, „einen intelligenten Gebrauch“ der Technologien für den Zugang zu kulturellen Gütern und Arbeitsmarkt zu machen, von den schulischen Zugangsmöglichkeiten zu PC und Internet bestimmt seien (Ministerio de Educación 2006, zit.n. DINIECE 2006b: 4f).



Wie in vorangegangenen Abschnitten dargelegt, können Lese- und Schreibkompetenzen auf Schülerseite ebenso wie zugängliche PCs im Schulgebäude und regelmäßiger Unterricht von fachlich und didaktisch geschulten PädagogInnen auf institutioneller Seite zwar als notwendige, aber längst nicht als *hinreichende* Bedingungen für die Herausbildung von persönlich und sozial vorteilhaften Nutzungskompetenzen gelten.

Die Analyse des Bildungssektors in Argentinien verdeutlichte die historisch problematischen finanziellen, kulturellen und symbolischen Strukturen des Bereiches. Die genannten Grundvoraussetzungen sind in Argentinien augenscheinlich zunächst einmal regional und institutionell und, bei genauerem Hinsehen, ursächlich sozial disparat strukturiert und können daher mitnichten für die Mehrheit der SchülerInnen Argentiniens als gegeben gelten.

#### **4.3.5.1 Die technischen Strukturen der Schulen Argentiniens**

Zahlen zu Ausstattung und Nutzung von PCs und Internet im schulischen Umfeld aus landesweiten Zählungen aus den Jahren 1998 und 1994, 2005 (und m. E. 2000) wurden im Folgenden berücksichtigt <sup>355</sup>. Darüber hinaus existieren verschiedene regionale Erhebungen, die im Kontext der Fragestellungen dieser Arbeit vorgestellt werden.

Trotz eingeschränkter Vergleichbarkeit der Daten für den Zeitraum<sup>356</sup> lässt sich insgesamt eine relativ starke Ausbreitung von PCs und Internet-Konnektivität in schulischen Infrastrukturen im Zeitraum 1994-2006 feststellen. Dennoch existieren zwischen Argentinien Schulen nach wie vor bedeutsame Disparitäten, die weit vom gesetzlich angestrebten Ideal chancengleicher schulischer Zugangs- und Nutzungsstrukturen entfernt sind.

Das Wachstum der technischen Infrastruktur befindet sich zudem auf relativ niedrigem Niveau: Im Vergleich zu OECD-Ländern ist die Ausstattungsichte auch in den meisten bessergestellten argentinischen Schulen im Jahr 2009 noch geringer als im Mittel der zentralen Regionen.

In diesem Zusammenhang sind auch die statistischen Parameter kritisch zu durchleuchten: Besitzt eine Schule nur einen einzigen PC, zählt diese Einrichtung –selbst wenn sie das Gerät ausschließlich, wie es zumeist der Fall ist<sup>357</sup>, für die Verwaltung nutzt- für das argentinische Bildungsministerium bereits als ‚computerisiert‘. Die offiziellen Zahlen der Ausstattungsichte, basieren zudem auf Selbstangaben der Einrichtungen.

---

<sup>355</sup> Es handelt sich um die Ergebnisse der ‚Censos Educativos‘ des Bildungsministeriums aus den Jahren 1994, 1998, 2000 und 2005. Die ersten PC/Internet relevanten Teilergebnisse finden sich veröffentlicht durch das Bildungsministerium in DINIECE (2001) „El Equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998)“ (akad. Leitung : M. Palamidessi) und in DINIECE (2006b) „Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo“ des Ministeriums (akadem. Leitung: M. Kisilevsky).

<sup>356</sup> Die Detaillierung hinsichtlich der Zahl der PCs ist im Bericht 2006 geringer als für 1994 und 1998.

<sup>357</sup> DINIECE (Ministerio de Educacion) 2006a : 14. 62% aller schulischen Einrichtungen Argentiniens, die nur über 1 PC verfügen, gaben an, diesen auch nur für administrative Zwecke zu nutzen.

Dies kann in Argentinien methodisch keineswegs als unbedenklich gelten. Medienberichten und Sekundäranalysen akademischer Einrichtungen sind daher mit Vorsicht zu begegnen.

Generell zeigt sich, dass die Ausstattungsstrukturen in urbanen Gegenden des Landes, im privaten Bildungsbereich und in größeren Schulen vorteilhafter sind als in kleinen, ruralen und typischerweise öffentlichen Einrichtungen. Zudem verfügt der Polymodal- bzw. Sekundarbereich über vorteilhaftere PC/Internetdichten (DINIECE 2006a; Palamidessi et al 2001).

Für die einzelnen Schulformen (z. B. technikorientierte vs. wirtschaftliche vs. sozialwissenschaftliche vs. designorientierte Polymodalschwerpunkte) liegen keine gesonderten Daten vor. Die eigene Exploration weist für Stadt und Provinz Buenos Aires erwartungsgemäß darauf hin, dass technikorientierte Schulen dichtere PC-Strukturen für die Nutzung durch die SchülerInnen besitzen als etwa sozialwissenschaftlich ausgerichtete Einrichtungen. Dies gilt jedoch vermutlich nur für Schulen innerhalb ähnlicher sozio-ökonomischer Zonen.

1994 verfügte im gesamten Land im Durchschnitt rund ein Viertel (1998: 35 %) aller allgemeinbildenden Schulen (Vorschule, Grund- und Sekundarschule) über mindestens einen PC (administrativ und/oder pädagogisch genutzt) (DINIECE 2001:11, 22). Starke regionale Disparitäten bestimmen das Bild: Waren es 1994 in der Stadt Buenos Aires insgesamt knapp 60 % aller Schulen und in der Provinz der Stadt immerhin noch rund 33 %, die mindestens über einen PC verfügten, so waren es in den ärmeren Provinzen wie San Juan nur 13,6 % und in Catamarca 12,6 %. In den sehr armen Provinzen Jujuy 14 %, in Chaco und Formosa waren es nur 8 % bzw. knapp 6% aller Schulen, die mindestens einen PC zu ihrem Bestand zählen konnten (DINIECE 2001: 8). 16 % der Schulen verfügten trotz gesetzlicher Vorgaben und Bemühen um PC-Spenden und umfangreiche öffentliche Reformprogramme über keinen einzigen PC (DINIECE 2001: 12).

Der überwiegende Teil aller allgemeinbildenden Schulen Argentiniens (70 %) verfügte 1994 wie 1998 über weniger als 10 Rechner (DINIECE 2001:11, 22). Nur 12 % aller Schulen in Stadt und Provinz Buenos Aires verfügten 1994 (bei einer durchschnittlichen Schulgröße von 350-400 Schülern) über mehr als 15 PCs. Häufig waren hier 2-5 Geräte (26%) oder 6-10 Computer anzutreffen (31%). Am ehesten waren es die kleinen Einrichtungen außerhalb des privilegierten Gürtels der Pampa (mit bis zu 50 SchülerInnen), die nur ein Gerät aufwiesen. Die Dichte und relative Privilegierung der Region Buenos Aires (Stadt und Provinz) veränderte sich bis 1998 nicht wesentlich (DINIECE 2001: 12f, 20ff). 13% aller bonarenser Schulen besaßen bspw. 1998 mehr als 20 PCs, während dies nur 5% aller Einrichtungen im Nordosten des Landes vorweisen konnten (ebd.: 23).

Der private Schulsektor, der früher und umfangreicher mit der PC Ausstattung und bald darauf mit der Internet-Ausstattung begann, wies z. B. 1994 in allen Schulstufen deutlich bessere I&K Strukturen auf (bspw. verfügten 1994 im privaten Grundschulbereich 63% über mindestens 1 PC vs. 11% der öffentlichen, in der Mittelstufe lag der Abstand immerhin noch bei 75% vs. 57%) (DINIECE 2001: 10). Der Abstand verringerte sich zu 1998, die

Disparitäten blieben jedoch, insbesondere in der Vor- und Grundschule, erhalten (Vorschule: 50% vs. 15%, Grundschule: 81% vs. 31%, Mittelschule: 91% vs. 81%) (ebd.: 19) .

Auch 2005 ist das Panorama der PC- und Internetausstattung von regionalen Disparitäten und dem Gegensatz ‚öffentliche vs. private‘ Einrichtungen und mithin von sozialen Disparitäten gekennzeichnet. Betrug der Abstand 1998 zwischen privaten und öffentlichen PC-Versorgungsstrukturen (Min. 1 Gerät) im Durchschnitt aller Schulformen im nationalen Durchschnitt immerhin noch 56% vs. 17% , so verringerte er sich stark bis 2005 auf 86% vs. 70,5% mit mindestens einem Gerät (DINIECE 2006a :6f). Allerdings war in 75% aller Schulen urbaner Zentren ein PC vorhanden und nur in 41% aller ländlichen Einrichtungen (ebd.:6).

Auch zeigt die Schüler/PC Quote, dass 2005 in einer typischerweise kleineren privaten Schule rund 30 SchülerInnen auf einen PC kamen, in einer öffentlichen Einrichtung, die zumeist +400 SchülerInnen beherbergt, waren es allerdings durchschnittlich 80 SchülerInnen pro Rechner, wobei hier mehr als doppelt so häufig (26% vs. 10%) wie in den privaten Einrichtungen alle vorhandenen Rechner nur für administrative Zwecke und nicht pädagogisch genutzt werden (ebd.: 7;14). Der Abstand zwischen privaten und öffentlichen Schulen erscheint zumindest in urbanen Schulen der Sekundarstufe (im Gegensatz zu vorgelagerten Etappen) geringer : Rund 90% beider Schultypen besitzen zumindest 1 PC (ebd.: 7).

Hinsichtlich der PC Verwendung (admin. vs. pädag.) sind die Privaten sind jedoch eindeutig im Vorteil: In 75% aller privaten Einrichtungen existieren ‚Gabinetes‘ oder ‚Laboratorios de PC‘ für den Unterricht und z.T. auch für den außercurricularen freien Zugang (mit sieben oder mehr PCs), während es in staatlichen nur 42% sind, die ihren SchülerInnen PCs zur Nutzung zur Verfügung stellen und sie nicht nur in Verwaltung/Bibliothek oder Rektorat beherbergen (ebd.: 11).

#### **4.3.5.2 Internetversorgung in Argentinien Schulen**

Wenngleich die Verlässlichkeit der Daten zur Internetnutzung in Schulen begrenzt ist, zeigten sich im Bereich der Internetversorgung noch stärker ausgeprägte Disparitäten als für die PC-Versorgung (DINIECE 2006a, Boletín Nr.1).

Besaßen 1998 nur rund 8 % aller Schulen Argentinien einen Internetzugang (für einen oder mehrere PCs), so waren es sieben Jahre später, im Jahr 2005 auch nur 23 % (bzw. 37 % betrachtet man nicht alle, sondern nur die Gruppe der Schulen mit vorhandenem PC). Dabei ist die Sekundarstufe in urbanen Zonen von allen Schuletappen am ehesten mit Internet versorgt (knapp 60 % vs. 30 % in Grund- und 20 % in Vorschule) (DINIECE 2006a:11).

Dabei gehen 63,8 % aller Einrichtungen über Schmalband-Telefonleitungen ins Netz. Die telefonisch vermittelte Internetleitung ist dabei nur für die Hälfte dieser vernetzten Schulen kostenlos. Über Breitbandverbindungen geht rund ein Drittel aller Schulen ins Internet (16 % per Telefonleitung aber ADSL, 13 % via TV-Kabel, 5 % via

Satellit) (DINIECE 2006a: 9f). 50 % aller urbanen Schulen mit PCs verfügen dabei über Internetzugang über mindestens 1 PC, aber lediglich 3,7 % der ruralen Einrichtungen mit PC<sup>358</sup>.

Nicht zuletzt sind es die aufgrund verfehlter Privatisierungspolitik in ruralen Gegenden Argentiniens anhaltend hohen Kosten für die Internetnutzung, die diese Schieflage bedingen. Der verstärkte Einsatz von insgesamt kostengünstigerer, geografisch und von Nutzerzahlen unabhängiger Satelliten-Technologie und kabellosen ‚Wide-Area‘ Lösungen wäre gerade in diesen Regionen angezeigt und nicht etwa nur in der Hauptstadt, wie es Buenos Aires Bürgermeister Telerman 2006 vorschlug.

Ähnliche, wenngleich schwächere Disparitäten zeigen sich zwischen den mit geografischen Dimensionen eng verknüpften öffentlichen und privaten Einrichtungen (die sich ausschließlich in urbanen Gegenden befinden): eine von vier öffentlichen Schulen mit PCs besitzt Internetzugang, während es bei den privaten Schulen mehr als die Hälfte ist (57%) (ebd.: 10).

Die praktische Relevanz vorhandener PC- und Internet-Strukturen für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen scheint in argentinischen Schulen äußerst gering. Die Effekte für die Nivellierung herkunftsbedingter Ungleichheiten des PC/Internet-Zugangs und der Kompetenzen durch die Schule müssen allein angesichts der Versorgungsstrukturen (die lediglich die Grundvoraussetzung neben pädagogischen und didaktischen Fragen darstellen) als minimal angesehen werden.

Die Verteilung und Einrichtung von PCs und Internet, die als ‚Digitale Kompetenzinitiativen‘ zur Steigerung der ‚IT Literacy‘ usw. politisch ‚vermarktet‘ werden, beschränken sich zumeist auf Schulverwaltung und Bibliothek. Im günstigen Fall, d.h. in urbanen Schulen der Polymodalstufe, beschränkt sich die Infrastruktur allenfalls auf ein bis zwei Dutzend (offline) Rechner, die mehreren hundert Schülern einmal wöchentlich für Unterricht zur Verfügung stehen. Für informelles Lernen und freies Erproben außerhalb der Unterrichtsstunde, die in die ‚Informationsgesellschaft‘ führen soll, bleibt im argentinischen Schulalltag kaum Platz und Möglichkeit.

Vorwiegend werden kommerzielle Internetcafés für den Zugang in Argentinien genutzt. Bildungseinrichtungen nehmen trotz der umfangreichen politischen Programme einen verschwindend geringen Teil ein (etwa 2 %-6 % NutzerInnen gehen vorwiegend über Schulen oder Universitäten ins Netz) (Finquelievich 2004 :28).

Unterrichtsausfälle, geschlossene PC-Parks aufgrund nicht funktionierender Rechner und mangelndem technischem Support, Raub, Zerstörung und Lehrkräftemangel sind -insbesondere an öffentlichen Schulen sozial unterprivilegierter Regionen und Gruppen (einschließlich der Provinz Buenos Aires)- nicht die Ausnahme, sondern die Regel (Herzog et al 2002: 57). Die Ergebnisse der eigenen empirischen Exploration bestätigen

---

<sup>358</sup> Laura Serra, Direktorin educ.ar, gibt für 2004 hingegen an, dass lediglich 17 von 9000 (0,2%) ruralen Schulen über Internet verfügten (zit.n. [www.periodismosocial.org.ar](http://www.periodismosocial.org.ar), Interview: Nov. 2004).

dieses Panorama und zeigen weitere, qualitative Disparitäten der Versorgung und der Aneignungsbedingungen zwischen unterschiedlichen sozialen Milieus und Schulformen (privat /öffentlich) in und um Buenos Aires auf.

Die Versorgungssituation an den *Universitäten* und *Akademien* ist, ähnlich wie in den Schulen, entlang der Dimensionen ‚privat vs. öffentlich‘ und auch regional disparat strukturiert. Die Einrichtungen der Hauptstadt verfügen über wesentlich bessere PC/Internetstrukturen (für die Nutzung durch die Studentenschaft) als im Inland (Ausnahmen bilden m. E. Córdoba und Mendoza).

#### **4.3.5.3 Die soziale Strukturierung der PC-Kompetenzen der SchülerInnen**

Auch zu diesem Aspekt liegen bis auf die nachfolgend vorgestellten Erhebungen keine weiterführenden empirischen Studien vor. Das Institut für Kommunikation und Journalismus ICOS der Universität Católica Argentina in Buenos Aires (UCA) stellte im Jahr 2000 fest, dass der ‚Integrationsgrad‘ des PCs (hier gemessen an kognitiven Wissensbeständen zu Funktions- und Bedienweise von Soft- und Hardware) in engem Zusammenhang stehe mit der sozio-ökonomischen Herkunft der SchülerInnen. Es wurden Jugendliche an sechs Sekundarschulen der Stadt Buenos Aires aus gehobenen, mittleren und unteren-mittleren sozio-ökonomischen Lagen (Elternmilieus nach Schichtkriterien rekrutiert) befragt.

SchülerInnen aus gehobenen sozialen Lagen wiesen zu 63 % einen hohen bis sehr hohen PC-bezogenen Wissensstand auf, während dies nur bei 19 % aller SchülerInnen aus der unteren Mitte der Hauptstadt der Fall war. Umgekehrt zeigte sich hier häufig geringes abstraktes und im Test artikulierbares Computerwissen (44 %) während die oberen Lagen dies nur in 14 % der Fälle aufwiesen (ICOS 2000, zit.n. nach Albarello o. a.). Internetwissen und Kompetenzen wurden nicht erhoben.

Die qualitative empirische Untersuchung von Cabello et al (2006) mit 5-16-jährigen SekundarstufenschülerInnen der unteren sozialen Mittellagen der Stadt Córdoba verdeutlicht, über die ICOS-Studie hinaus, dass positive Selbsteinschätzungen von SchülerInnen („Ich weiß damit umzugehen!“) nicht unbedingt dem Abgleich mit objektiven PC/Internet- Wissensbeständen und praktischen Kompetenzen standhalten (ebd. :6). (*Zu einer ähnlichen Feststellung kommen für Deutschland auch Kutscher et al in ihrer qualitativen Exploration*).

#### **4.3.5.4 Die Palamidessi-Studie: Das Spektrum schulischer digitaler Ungleichheiten**

Die sozial kontrastierend vorgehende explorative Studie von Palamidessi et al (2001) zur „schulischen Integration der IKTs“ in vier sozial unterschiedlichen Schulen im Stadtgebiet Buenos Aires dokumentiert in eindrücklicher Weise die Vielschichtigkeit der infrastrukturellen, didaktischen und privaten Gefälle der schulischen bonarensen I&KT-Strukturen. Die Ergebnisse weisen Parallelen zu den Beobachtungen der eigenen Exploration im Jahr 2006 auf.

Die Strukturen der explorierten vier Einrichtungen im Stadtgebiet Buenos Aires unterschieden sich nicht nur hinsichtlich des Zeitpunktes der institutionellen Einführung der Technologien und der aktuellen Versorgungsdichte mit PC und Internet sowie der Zugangsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts für die Schülerschaft, sondern auch hinsichtlich der Nutzungsintensität und Formen der Einbindung der Technologien in den Unterricht. Zudem unterscheiden sich die Einrichtungen anhand der IT-spezifischen Ausbildungsprofile der Lehrerschaft und PC-DozentInnen und ihrer persönlichen Haltungen, Zugangs- und Nutzungsstrukturen von PC und Internet. Erwartungsgemäß unterscheidet sich auch die Schülerschaft in puncto familiäre PC-Sozialisierung und in ihren Nutzungsmöglichkeiten.

Die Gegenüberstellung des Profils jener privaten bonarensen Einrichtung (Schule 1), die von Kindern aus gehobenen sozialen Lagen frequentiert wird mit den öffentlichen Einrichtungen mit Schülern aus unterprivilegierten Kontexten der unteren Mitte (Schulen 3 und 4) veranschaulicht die Art und Tiefe der institutionellen Disparitäten und ihre Verschränkung mit familiären Kontexten: Am privilegierten institutionellen Pol finden sich universitär ausgebildete und in Privatwirtschaft erfahrene PC-DozentInnen mit didaktisch und inhaltlich anspruchsvollen und kontinuierlich aktualisierten Lehrplänen, deren Arbeitsgrundlage -ein funktionierender schulischer online PC-Park- von Vollzeit-Technikassistenten gesichert wird und von privat und im Unterricht PC/Internet- nutzenden Kollegen aus anderen Fächern komplettiert wird. Die PädagogInnen setzen außerhalb des PC Unterrichts die Technologien zudem dezidiert als *didaktische* Mittel ein, um fachspezifische Inhalte und fremdsprachliche oder analytische Kompetenzen qua Offline Software und Online Anwendungen gezielt weiterzuentwickeln.

Die Schule Nr. 4, die sich am entgegengesetzten sozialen Pol befand, verfügte über einen vergleichsweise kleinen PC-Raum ohne Internetzugang und bot über umgeschulte Dozenten, denen kein technisches Hilfspersonal zur Seite stand, seltener und unregelmäßiger PC-Unterricht an. Der Unterricht beschränkte sich zudem auf die Vermittlung basaler Grundkenntnisse (ebd.: 46f).

In anderen Fächern fanden die I&K Technologien in dieser Schule keinerlei Erwähnung oder didaktische Einbindung (Palamidessi et al.: 47; 53). Die Lehrerschaft verfügte in den Schulen mit sozial unterprivilegiertem Hintergrund ähnlich selten wie ihre Schülerschaft über einen privaten PC und ebenso selten über einen heimischen Internetzugang (ebd.: 40f).

Die Schülerschaft aus sozial gehobenen Verhältnissen verfügte, im Gegensatz zu jenen der unteren Mittellagen, auch außerhalb des Unterrichts in der Schule über Zugangsmöglichkeiten zu PCs und Breitband-Internet. Sie verfügten zudem ausnahmslos über einen heimischen PC-Zugang (im Jahr 2000 zu bereits 100 %), während dies bei nur einem Viertel der Jugendlichen aus unteren Mittellagen der Fall war.

Die Mehrheit der SchülerInnen aus gehobenem familiären Kontext (Schule 1) wusste bereits den PC vor Beginn des schulischen Unterrichts zu bedienen (83 %), während dies bei lediglich 28 % der SchülerInnen aus der unteren Mitte der Fall war (Schule 3) (Palamidessi et al 2002:43). In Schule 3 der unteren bonarensen Mitte lernten 70 % der SchülerInnen den PC erstmalig über die Schule kennen, 15 % über die Familie und 10 % über Freunde, während der Erstkontakt in gehobenen Lagen in 80 % der Schülerschaft über die Familie und Freunde stattfand (ebd.: 42)

#### **4.3.5.5 Öffentliche PC-/Internet Initiativen in allgemeinbildenden Schulen**

Während der Administrationen Menem und de la Rúa wurde eine Vielzahl digitaler Bildungsinitiativen für den schulischen Bereich ins Leben gerufen, die insgesamt als wenig koordiniert und effektiv bezeichnet werden müssen (Palamidessi 2006:43; Herzog et al 2002:56).

##### ***4.3.5.5.1 Die Initiativen ‚PRODYMES‘ und ‚REDES‘ der Regierung Menem***

Im Rahmen dieses weltbankfinanzierten Projekts sollten alle Sekundarschulen des Landes mit einem oder mehreren PCs versorgt werden. Die medial wirksam inszenierte, aber logistisch gescheiterte Initiative der Regierung Menem sah lediglich die physische Lieferung der Geräte bis ‚zur Türschwelle‘ vor, jedoch weder die Installation oder laufende technische Unterstützung.

Im Jahr 1998 sollten dann -ungeachtet der Ergebnisse des Vorgängerprojekts ‚PRODYME‘- alle öffentlichen Schulen des Landes (rund 37.000) mit PCs ausgestattet werden. Zwei Jahre später, im Jahr 2000 unter der neuen Regierung de la Rúa, hatte die Initiative lediglich rund 500 Schulen erreicht. Klientelismus- und Korruptionsvorwürfe begleiteten beide Projekte und Aktivitäten beider Regierungen.

##### ***4.3.5.5.2 Die Initiative ‚EDUC.AR‘ der Regierung de la Rúa***

Die Regierung de la Rúa setzte, wie bereits erwähnt, die vom menemschen Bildungsministerium mangelhaft koordinierten und fragmentarisch implementierten PC/Internet-Initiativen für die Sekundarstufe (Programm ‚Prodymes‘) und für alle anderen allgemeinbildenden schulischen Einrichtungen des Landes (Programm ‚REDES‘) fort – und kam auch hier trotz massiver neuer Kredite für Internetanschlüsse und Lehrerfortbildung durch die BID zu ähnlich enttäuschenden Ergebnissen.

Allein die Umsetzung des Schulungsplans für PC- und Internetbezogene pädagogische Kompetenzen der Lehrkräfte scheiterte bereits im Ansatz: Etwa eine halbe Million PädagogInnen wurde innerhalb einer 12-stündigen Schulungseinheit lediglich mit basalen MS-Windows und Internet Anwenderkenntnissen, nicht aber mit

pädagogisch-didaktischen Konzepten zur Herausbildung von PC/Internetkompetenzen der SchülerInnen im Unterricht vertraut gemacht.

Dabei wäre freilich ein solches Vorhaben auch leicht an die Grenzen der PC/Internetausstattung und Nutzungsweisen innerhalb der chronisch unterbezahlten Lehrerschaft gestoßen: Eine Untersuchung des Ministeriums aus dem Jahr 2000 enthüllt, dass 54 % aller Sekundarstufenlehrer 2001 über einen PC im eigenen Heim verfügten und nur ein Fünftel von ihnen über einen Internetanschluss. 70 % der PädagogInnen mit Internetzugang hatte niemals E-Mail-Dienste benutzt und 38 % gaben (nicht weiter ausgeführte) starke Bedenken an, PCs und Internet im Schulunterricht einzusetzen (Herzog et al 2002 : 55, ähnlich: Cabello et al 2006).

In diesem Panorama entwickelten einige Schulen (und m. E. Provinzen) –auf Grundlage ihrer materiellen Infrastrukturen und der sozio-kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitalbasis der Lehrer- und Elternschaft– verschiedene Strategien und Initiativen (Herzog et al 2002:57). Schulische PC –Parks und Bibliotheken etwa wurden durch Spenden der Eltern (Cooperadoras), durch kommerzielle Veranstaltungen der Schulen und durch Unterstützung der Privatwirtschaft realisiert.

#### 4.3.5.5.3 *„One Laptop per Child (OLPC)“ und die Regierungen Kirchner und Fernandez de Kirchner*

Die Regierung Kirchner verteilte im Rahmen ihrer Kampagne ‚Alfabetización Digital‘ von 2004 bis 2006 laut offiziellen Angaben rund 50.000 PCs an unterprivilegierte Schulen des Landes. Jedoch mangelte es auch hier an der zuvor zugesicherten Versorgung mit technischem Support, curricularer Entwicklung und freiem Internetzugang.

Im November 2006 dann vereinbarte die Regierung in ähnlich medienwirksamer Inszenierung den Kauf von 550 Computern der US- basierten NGO ‚One Laptop per Child (OLPC)‘ des MIT-Intellektuellen Nicholas Negroponte. Das international nicht unumstrittene Projekt OLPC<sup>359</sup> dient der argentinischen Regierung als Pilotprojekt zur Erprobung der relativ kostengünstigen Mobilcomputer Negropontes in Schulklassen.

---

<sup>359</sup> *Die Kritik des als ‚Ausbildungs-Projekt‘ deklarierten Laptops richtet sich im Kern gegen die ANSCHAFFUNGS- u. UNTERHALTSKOSTEN: Die Stückpreise sind für schulische Budgets von ‚Entwicklungs- und Schwellenländern‘ relativ hoch (zwischen US\$208-\$972). Der niedrigere (138 US\$) Stückpreis wird erst bei einer Abnahme von mind. 1.000.000 PCs gewährt. Trotzdem wird das Projekt als ‚100 Dollar Laptop‘ vermarktet. Implementierungszwänge bzw. laufende Kosten für Maintenance und Internetaccess kommen zu den Anschaffungskosten für die PCs hinzu und werden den Regierungen bzw. Schulen vollständig überlassen. FUNKTIONALITÄT und MARKETING: Die PCs verfügen zwar über relative Robustheit, Software mit offenem Quellcode, Mikrofon- und Lautsprecherfunktionen USB und WLAN –Internet Schnittstellen, aber über einen relativ kleinen Monitor und geringe Speicherkapazität bzw. Arbeitsgeschwindigkeit (512 MB) und für pädagogische Ansprache einer ‚digitalen Schulbank‘ recht reduzierte Softwareanwendungen (z. B. fehlt eine einfache Spreadsheet- Funktion für Rechenanwendungen). Die Plattform ist bisher zudem nicht kompatibel mit WINDOWS, LINUX oder MAC gemacht worden. BEGRENZTE ZIELGRUPPE: Die Software und ihre Funktionen decken –entgegen der offiziellen ‚Marketingstrategie‘ der OLPC Vertreter- nicht die Anwendungsbedarfe älterer SchülerInnen (12-18 Jahre) ab und sind somit für die Sekundarstufe kaum einsetzbar. MANGELNDE PÄDAGOGISCHE UNTERSTÜTZUNG: Es fehlt Unterstützung für die Entwicklung pädagogischer Konzepte für den effektiven Einsatz im Schulalltag. Das OLPC Projekt wird von pädagogischen*



Es sollte bis Ende 2007 auf 1.000.000 Mini-PCs ausgeweitet werden. Dieses medial inszenierte Ziel wurde bei Weitem verfehlt: Ende 2007 konnten die Laptops, die für die Verteilung im Rahmen anhaltender Pilotprojekte im Land vorgesehen waren nicht genutzt werden, da die gelieferten Netzstecker nicht den nationalen Anforderungen entsprachen.

Ende 2009 stand die argentinische Regierung noch immer in Verhandlungen mit Herstellern und lieferte der Öffentlichkeit weder einen transparenten Umsetzungsplan noch konkrete Schritte. Dennoch verkündet die Regierung Fernández de Kirchner im Jahr 2010, dass bis zum Jahr 2012 gar 3.000.000 Mini-PCs an öffentliche Schulen ausgegeben werden sollen. Weder die Finanzierung noch die pädagogische Implementierung des Projektes sind gesichert. Der argentinische Bildungshaushalt wird mittelfristig kaum ausreichen, die jährlich zusätzlich benötigten 130-150 Mil. U\$ zur Verfügung zu stellen, um die offiziell geplante Versorgungsquote der Schülerschaft zu erreichen. Somit werden letztlich zusätzliche Kredite der IAD-Bank oder der Weltbank nötig.

Dass dies auch kostengünstiger, flächendeckender und ggf. pädagogisch effektiver in Form schulischer PC-Laboratorien mit gebrauchten, re-cyclten stationären PCs<sup>360</sup> und kollektiven Lernstrategien möglich wäre, wird im Rahmen des ‚Personal-Laptop‘ Projekts der Regierung offenbar wenig bedacht.

#### 4.3.5.5.4 Das Gesetz zur Förderung der Technischen Ausbildung der Regierung Kirchners (2005)

Die in vorherigen Abschnitten beschriebene Bildungsoffensive der Regierung Kirchner<sup>361</sup> wird flankiert von einer intensivierten Förderung Technischer Schulbildung.

Die Bestimmungen des im September 2005 verabschiedeten Gesetzes zur Ausbildung technischer Berufe (Ley de Educación Técnico Profesional, #26.058) bildet den legalen Rahmen, der künftig der Deckung des offenen und nach Ansicht der Regierung steigenden Bedarfes des argentinischen Erwerbsmarktes an technisch geschultem Personal und der (Re) Industrialisierungsstrategie der Regierung dienen soll<sup>362</sup>.

Rund 150.000 \$ Pesos pro Einrichtung bzw. \$200 Mil. Pesos (statt bisher 15 Mil.) sollen dem (Wieder) Aufbau der 1300 technischen und agrotechnischen Sekundarschulen jährlich zukommen, die zudem über landesweit einheitliche Studienpläne und Abschlüsse verfügen sollen. 20.000 Schülerstipendien an abbruchgefährdete SchülerInnen in Höhe von gerade \$100 Pesos /Monat sollen dazukommen.

---

*Konzepten ‚konstruktivistischer Didaktik‘ S. Paperts (MIT) zwar akademisch unterfüttert, jedoch basiert das Konzept auf ‚selbstständigem Lernen‘ der SchülerInnen. Lehrkräfte fungieren lediglich als ‚Lernpartner‘.*

<sup>360</sup> *Siehe bspw. die skandinavische Initiative ‚FAIR‘ oder die britische NGO ‚Computer Aid International‘, die mit dem kostenlosen Versand recycelter Spenden -PCs aus Wirtschaft und Privathaushalten ihrer Heimatländer kostengünstige, umweltfreundliche und funktional (softwarebezogen) erweiterte Alternative zu OLPC bieten. ([www.fairinternational.org](http://www.fairinternational.org); [www.computeraid.org](http://www.computeraid.org)).*

<sup>361</sup> *Im Kern sind hier zu nennen: Die Ausdehnung der Schulpflicht auf 13 Jahre und die Erhöhung der allgemeinen Bildungsausgaben auf 6% mit Gehaltsgarantien für DozentInnen.*

<sup>362</sup> *Ex-Präsident Nestor Kirchner: „Während der 90er Jahre wurde die technische Ausbildung in Argentinien zerstört...“. Das Gesetz soll dafür sorgen, dass „tausende von jungen Argentinern ...schnell vom wirtschaftlichem Wachstum aufgenommen werden ([www.mecon.gov.ar](http://www.mecon.gov.ar), [universia.com.ar](http://universia.com.ar))“. Kirchner brachte nach Verabschiedung des Gesetzes die Hoffnung zum Ausdruck, „(...) das Argentinien nie wieder als ein reines Dienstleistungsland betrachtet werden wird (<http://parlamentario.com>)“.*

## **5 ZWISCHENBILANZ I: Leitende Annahmen und Überlegungen zur alltäglichen PC und Internetnutzung im Habitus-, Milieu- und Lebensführungskontext Argentinien**

Aus der Perspektive der vorgestellten Habitus, Milieu, Lebensführungs- und Bildungskonzepte entwickelten sich im Vorfeld der Exploration folgende allgemeine untersuchungsleitende Annahmen zur alltäglichen Aneignung, Nutzung und sozialen ‚Verwertungsmöglichkeiten‘ des PCs und Internets:

- Es existieren sozial unterschiedliche und in ihrer sozialen Wirkung ungleiche PC- und Internet-Aneignungsbedingungen, Nutzungsbedingungen und Kompetenzen innerhalb des Untersuchungsraums Buenos Aires.
- Dem ausgewählten Untersuchungsraum Stadt und Provinz Buenos Aires kommt eine relativ dominante und privilegierte Rolle im nationalen politischen, kulturellen und ökonomischen Kontext des Landes zu, die innerhalb empirischer Untersuchungen bedacht werden sollten (und die u.a. hinsichtlich des für die ‚Peripherie‘ charakteristischen Stadt/Land-Gefälles interpretierbar sind).
- Als wenig erforschte, vornehmlich sozio-kulturelle Techniken und Kompetenzen, die in Argentinien –wie in den meisten Gesellschaften der (Semi)-‚Peripherie‘ und des ‚Zentrums‘– seitens der Politik weitgehend der sozialen ‚Privatsphäre‘ und informellen Bildungsorten (Familie, Peers) überlassen sind, erscheinen diese oftmals lediglich als persönliche ‚Lifestylepräferenzen‘ und werden als Ausdruck und Dimension ökonomischer, kultureller, symbolischer Machtgefälle einer Gesellschaft verkannt.
- Die PC/Internetbezogenen Deutungs- und Handlungsmuster des Alltags von Akteuren sind Teil ihrer Lebensführung und primär Ausdruck von habitus- und milieuspezifischen Dispositionen. Sie sind somit auch beeinflusst von objektiven Lagemerkmalen der NutzerInnen sowie von objektiven sozialen Strukturen der verbundenen gesellschaftlichen Felder der untersuchten Gesellschaft.
- Vorhandene Studien zu anderen Gesellschaften verweisen darauf, dass die PC/Internet-Dispositionen des Weiteren, aber vermutlich eher sekundär, geschlechts-, alters- und regionalspezifisch ‚gefärbt‘ sind.

- Die soziale Genese der PC/Internetmuster legt aus der theoretischen Perspektive von ‚Habitus‘ und verbundenen Konzepten zudem nahe, dass die Muster aus den zusammenhängenden, tiefenstrukturellen und zeitlich relativ stabilen Wahrnehmungs- Bewertungs- und Handlungsmustern eines Menschen hervorgehen und ihnen Erfahrungen einer bestimmten Sozialaufbahn und ein bestimmter Umfang und Struktur von kulturellem, ökonomischem, sozialem und symbolischem Kapital zugrunde liegen.
- Die Muster entfalten sich deshalb wohl weder beliebig, noch situativ durch die Akteure frei wähl- oder tauschbar. Sie entfalten sich auch wohl kaum sozial isoliert, sondern durch und innerhalb der relevanten Beziehungsnetze des/der AkteurIn und seines/ihrer Milieu (d.h. Haushalt und Familie, Peers, Partner, Schule, Studium, Arbeit, Ausbildung usw.).
- Im Fall der jungen NutzerInnengruppe kommen dem kulturellen Kapital und den Praktiken und Gütern ihrer Herkunftsfamilien, aber wohl auch nicht zuletzt dem kulturellen Kapital ihrer Peers und ihrer formellen Bildungsorte (Schule etc.) Bedeutsamkeit für die Herausbildung und Entfaltung ihrer PC/Internetaneignung und Kompetenzen und gesellschaftlichen Verwertbarkeit zu. Diese Dimensionen sind methodologisch möglichst integrativ zu explorieren.
- Die Deutungs- und Handlungsmuster der alltäglichen privaten PC/Internetnutzung sind Ausdruck und Bestandteil einer spezifischen Strategie und Ethik der Lebensführung. Deshalb weisen sie innerhalb eines Milieus und für ähnliche Habitusformen vermutlich auch ähnliche Grundmotive und Grundstrukturen der Praxis auf. Die Muster bilden sich und wirken als Bestandteil der Lebensführung eines Menschen nicht unverbunden, sondern sie stehen in unmittelbarem Zusammenhang und sinnhafter Entsprechung mit den Handlungsstrategien der anderen Lebensbereiche. Daher werden die PC/Internetbezogenen Deutungs- und Handlungsmuster auch verständlicher, wenn sie im Gesamtzusammenhang der Lebensführung eines Menschen betrachtet werden.
- Innerhalb der Organisationsstrukturen des Alltags kommen den PC/Internet-Aneignungsstrukturen wohl auch bestimmte raumzeitliche Muster zu, die Aufschluss geben über den strategischen Einschluss in andere Handlungsbereiche und über die Relevanz des Bereiches Computernutzung innerhalb der gesamten Lebensführung.

- Alltägliche und private Muster der Computerdeutung und Nutzung stehen mithin in Entsprechung und Zusammenhang mit den Merkmalen und Erfahrungen innerhalb der Bildungsinstitutionen und der antizipierten oder bereits eingenommenen beruflichen Position. Diese Zusammenhänge können wie die Strategien der Lebensführung vielfältig ausgestaltet sein<sup>363</sup>.
- Die Deutungs- und Handlungsmuster der Computer- und Internetnutzung gründen also vermutlich weder auf rein ‚expressiven Wahlgemeinschaften‘ des Lebensstils, noch sind sie auf den technischen Selbstzweck des Gerätes gerichtet oder sind durch die Technik an sich evoziert (auch nicht bei ‚Bastlern‘ und sog. ‚Computerfreaks‘) oder durch einzelne technische Wissensbestände zu erklären, sondern vielmehr dienen sie –wie andere Praktiken der Lebensführung auch– der Bewältigung des Alltags, der Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit und dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung der Akteure. Dementsprechend wird Technik bzw. der Computer im Rahmen der Dispositionen eines Akteurs funktionalisiert und dient vielmehr als Handlungsfeld für übergeordnete Strategien (um../zu..) (siehe Studie Rammert et al 1991)<sup>364</sup>.
- So verfolgen zwei Akteure eines sozialen (Klassen)Milieus ähnliche Strategien der Lebensführung und teilen grundlegende Motive und Arten des Handelns– sie können dies aber fallspezifisch mit oder ohne Computer realisieren und sich somit durchaus logisch milieu-intern (auch haushaltsintern) in Nutzer und Nichtnutzer unterscheiden.
- Eine Typenbildung sollte demnach nicht nur den/die einzelne/n NutzerIn, sondern auch die ihn/sie umgebenden Beziehungsnetze und –formen zu Mitgliedern (Nutzer oder Nichtnutzer) des Haushaltes, Freunden, Arbeitskollegen usw. berücksichtigen, um Abgrenzungsstrategien aber auch Arbeitsteilungs- oder Partizipationsstrategien usw. zwischen NutzerInnen und NichtnutzerInnen zu erfassen<sup>365</sup>. Individuelle Nichtnutzung ist

---

<sup>363</sup> So könnten z.B. berufliche Aufstiegsaspirationen mit der privaten Nutzung bzw. Weiterbildung am PC verbunden werden oder es könnte sich privat eine vorrangig spielerische und unterhaltungsbezogene Nutzung zeigen als Ausgleich zu wenig spielerischen Elementen im Berufsalltag. Auch die Nutzungs- und Deutungsweisen des Home Computers durch nicht oder nicht voll Erwerbstätige (Arbeitslose, Rentner, Kinder, Jugendliche, Studenten usw.) weisen wohl auch einen handlungsstrategischen Zusammenhang mit den zentralen Bereichen ihrer Lebenswelt, ihrer nicht erwerbstätigen Arbeit und den ihr eigenen Möglichkeiten und Restriktionen auf.

<sup>364</sup> Ein Online „HomePC“ würde beispielsweise benutzt, um das soziale Netz zu stabilisieren oder um ....., zu erreichen/ zu befriedigen/zu verhindern; die technische Natur rückt hier in den Bedeutungs- und Wahrnehmungshintergrund des Akteurs. Selbst „Bastler“ und „Freaks“ im Bereich der Computer würden aus dieser Annahme Technik nur vermeintlich als Selbstzweck ihres Handelns verwenden.

<sup>365</sup> Im Bereich der alltäglichen, privaten Computer- und Internetnutzung zeigen sich dann wohl nicht zuletzt auch die allgemeinen Strukturen und Praktiken der sozialen Beziehungsnetze der Akteure. So kann man annehmen, dass sich z.B. innerhalb des Haushaltszusammenhangs die jeweils grundlegend wirksamen Strukturen

mithin nicht unbedingt gleichbedeutend mit Kompetenzmangel oder sozialer Benachteiligung.

- So formt die Technik an sich (z. B. mechanische Bewegungen, technisch mögliche Funktionsbreite) die alltäglichen sozialen Deutungs- und Nutzungsmuster des Computers und des Internets nicht primär und eindeutig, sondern wohl eher sekundär und uneindeutig.
- Sind Techniken relativ starr und eindimensional beschaffen hinsichtlich ihrer kulturellen und praktischen Interpretationsmöglichkeiten durch die Akteure, so wird ihre milieuübergreifende Verbreitung begrenzter sein als dies für 'offene' Technologien wie PC und Internet der Fall ist.
- PCs und Internet zeichnen sich hier zunächst durch eine relative funktionale Offenheit aus und eine noch relativ offene kulturelle Rahmung. So können sich auf der alltäglichen Deutungs- und Nutzungsebene der Milieus um so breitere Variationen eines Grundprinzips ausbilden. Die Neuheit und relative gestalterische Offenheit des PCs und Internets und ihre potenzielle ökonomische Bedeutung machen sie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu stark umkämpften Objekten.
- Vor diesem Hintergrund erhalten die öffentlichen Diskurse um die vermeintliche Tiefe und soziale Bedeutsamkeit des 'Digitalen Grabens' (gemessen an Dichte der PCs und Internetanschlüsse) und die vielzähligen Partnerprogramme zwischen Politik und Wirtschaftsunternehmen der I&K Branche in Argentinien und anderen Regionen der 'Peripherie' eine weitere, ökonomisch-interessengeleitete Lesart.
- Computer und Internet werden in kontinuierlichen und konfliktreichen gesamt- und teils gesellschaftlichen Prozessen kulturell gerahmt. So kommt den Technologien und Geräten symbolische soziale Distinktionskraft zu, die u.a. über die Selbst- und Fremdzuschreibungen der Nutzungsweisen usw. der Akteure deutlich wird.

---

*und Praktiken u.a. der geschlechtlichen oder der generationalen Arbeitsteilung innerhalb der häuslichen Computerpraxis artikulieren. Ein Haushaltsmitglied, z.B. ein männlicher Jugendlicher, könnte mit seiner Computerkompetenz und -nutzung durchaus denkbar auch für den restlichen Haushalt indirekt 'Anschluss' an den Computer und das Internet liefern.*

- Nicht nur die Formen praktischer *PC/Internetaneignung*, sondern auch der gesellschaftliche ‚Wert‘ und die objektiven ‚Verwertungsmöglichkeiten‘ der PC/Internetspezifischen Kapitalien durch die Akteure hängen nicht zuletzt von den Strukturen der verbundenen gesellschaftlichen Felder ab, das heißt u.a. von den nationalen und regionalen Bedingungen der Felder der Bildung, der sozialen Sicherung, der Arbeit, der I&K Politik in Argentinien.
- Wirkungsvoll sind wohl nicht zuletzt auch die Strukturen verbundener nationaler und transnationaler rechtlich-politischer Felder<sup>366</sup> sowie neuartige (Vergemeinschaftungs) Kollektive<sup>367</sup> (z. B. Entwicklerzirkel, Computernutzerklubs), die direkt oder vermittelt Einfluss nehmen auf Produzentenpolitik, auf die kulturellen Deutungsangebote, etc.
- Die kursierenden nationalen (aber auch transnationalen) kulturellen und symbolischen Deutungsangebote sowie die objektiven nationalen / transnationalen rechtlichen, politischen, wirtschaftlichen usw. Rahmenbedingungen des Computers und Internets sowie Strukturen verbundener gesellschaftlicher Felder des Landes beeinflussen die Deutungs- und Nutzungsmuster der Akteure (und umgekehrt). In Argentinien hat eine umfassende Deregulierungspolitik im Feld der Informations- und Kommunikationsanbieter in den 1990er Jahren zu oligopolistischen Strukturen mit starken Versorgungsgefällen zwischen Stadt und Land und relativ hohen Nutzungskosten geführt. PC und Internetzugang werden politisch und in der herrschenden öffentlichen Wahrnehmung als vornehmlich privates Gut und nicht im Sinne einer öffentlichen Versorgungsverantwortung oder als Bürgerrecht verstanden.

---

<sup>366</sup> *Das rechtlich-politische Feld wirkt über seine öffentlichen Diskurse und Entscheidungen auch auf private, alltägliche Computernutzungsrahmen (z. B. Pluralisierung des Telefonmarktes, Urheberrecht für Software-eigner, Definition der Computerkriminalität, des Datenschutzes usw.).*

<sup>367</sup> *Weniger auf nationaler, aber stärker auf transnationaler Ebene treten (konkurrierend oder mit ähnlichen Interessen zu den historisch älteren institutionalisierten Akteuren anderer Felder ausgestattet) im Bereich der Computerindustrie auch zunehmend neue milieuspezifische Vergemeinschaftungskollektive auf, die Einfluss nehmen auf die gesellschaftlichen Nutzungsrahmen und Deutungsangebote (z. B. regionale oder überregionale Anwender- oder Entwicklerzirkel, Nutzerplattformen im Internet).*

## 5.1 Synopse: Relevante Dimensionen der Fallanalyse aus Habitusperspektive und verbundenen Ansätzen (grafische Systematisierung)

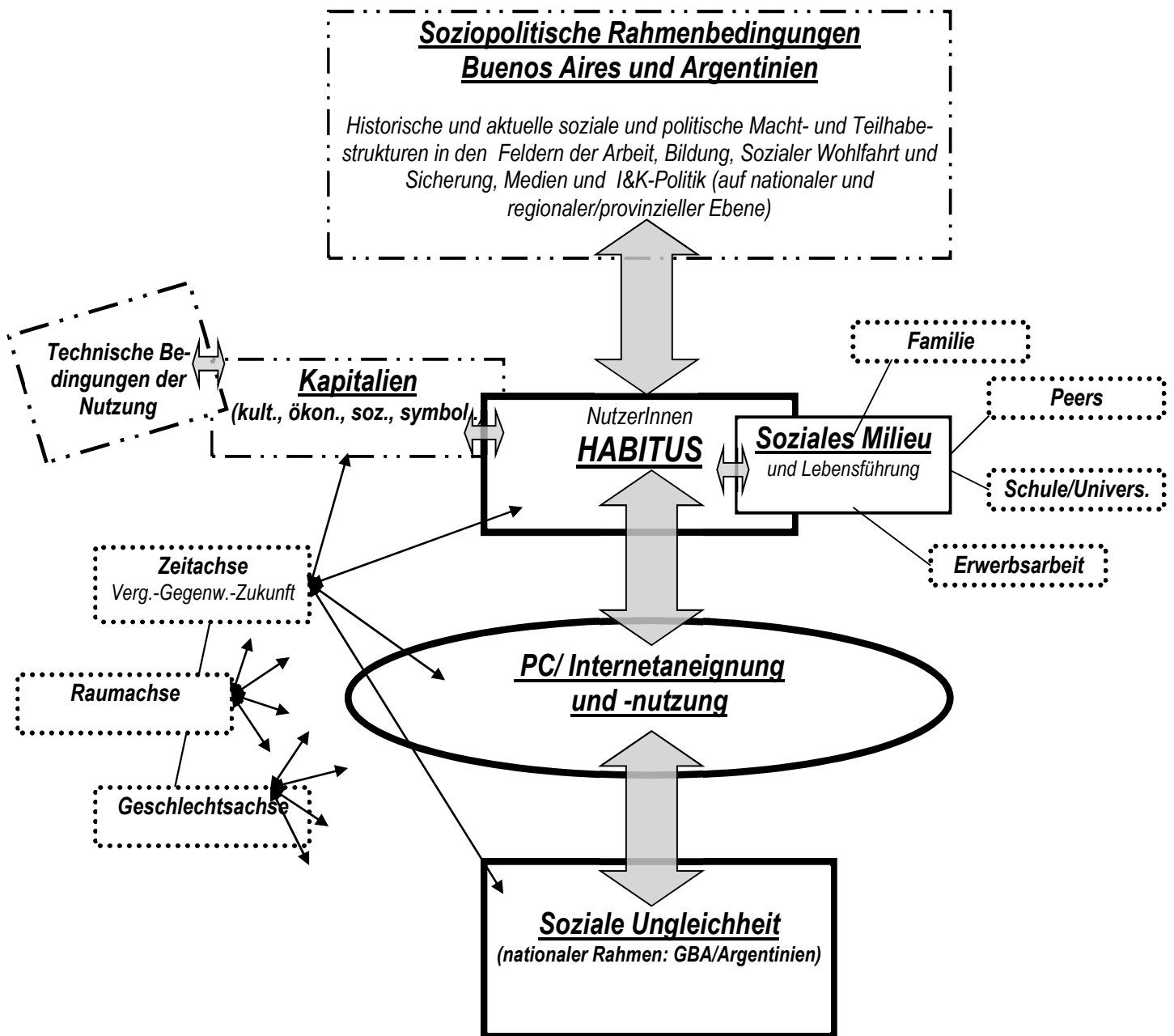


Abb.55: Synopse: Relevante Dimensionen der Fallanalyse

## 5.2 Methodische Vorschläge für ein Untersuchungskonzept Digitaler Ungleichheiten der PC- und Internetnutzung und Habitus

Die folgende Skizze sammelt die vorangegangenen Überlegungen und Ergebnisse für das Untersuchungskonzept.

Grundlegend für das vorliegende Untersuchungskonzept war:

- Die theoretische und methodische Verankerung der a) themenspezifischen Untersuchung 'Computer/ Internet' in einem b) 'Basis'- Handlungs- und Sozialkonzept. Mit der methodischen Berücksichtigung dieser beiden Dimensionen wird eine inhaltlich tiefe und langfristig stabile, 'lebensnahe' Erfassung und Erklärung der Computermuster beabsichtigt. Dafür sollten beide Ebenen (allgemeine und die themenspezifische Hermeneutik u. Verortung) während der Erhebungs- und Auswertungsphasen aufeinander bezogen und abschließend zu einem Gesamtbild gebracht werden. Die Fälle können dann untereinander verglichen und innerhalb des Spannungsfeldes ihrer ähnlichen (und sich nahestehenden) bzw. unterschiedlichen Gesamtfiguren verortet werden.
- Neben der Erfassung der Nutzungsseite (Praxis) 'Computer/ Internet' ist beabsichtigt, ebenso die zugrunde liegenden Motivstrukturen und Deutungen der Untersuchten zu erfassen. Im Spannungsfeld von 'Wollen', 'Absicht', 'Plan' auf der einen Seite und 'Tun', 'Verwirklichung' 'praktischer Realität' auf der anderen Seite sollen hier die Einflüsse und Wechselwirkungen zwischen subjektiven und objektiven Strukturen für die alltägliche, private Computernutzung fassbar gemacht werden.
- Dazu gehört auch auf jeder Frageebene, nach typischen Problem- und Konfliktlagen, die mit der PC/Internetnutzung und Deutung verbunden sind, zu fragen und die Bewältigungsstrategien der Untersuchten zu erfassen.
- Um die Nutzung und die zugrunde liegenden Motive gesellschaftlich präzisieren zu können, erscheint es sinnvoll, auf jeder Ebene die sozialen Ein- bzw. Abgrenzungsmechanismen zu ermitteln: Das, was der Befragte *nicht* sein und tun will oder kann (z. B. Welche Art der Computernutzung und Deutung, Zeitverwendung usw. lehnt die /der Befragte ab? Warum?).
- Nicht zuletzt sollte auch die Einbindung der Computermuster in die Gesamtetik der Lebensführung untersucht werden. Welche weiteren Lebensbereiche folgen ähnlichen oder komplementären Mustern, wie steht die Computernutzung mit anderen Bereichen der Lebensführung in Verbindung?
- Und: Welche computerspezifischen kulturellen und sozialen Kapitalstrukturen (Art, Umfang, Ursprung und Dauer) liegen der Deutung und Nutzung der Befragten jeweils zugrunde?



Abb.56: Untersuchungsvorschlag zur Exploration PC- und Internetvermittelter sozialer Ungleichheiten

#### HABITUS:

vorherrschende soziale Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Motiv- und Handlungsmuster (kognitive, affektive, physische Grundhaltungen und Praxismuster) in zentralen Bereichen und Aspekten d. alltäg. Lebensführung

z.B. Bildung und „Wissen“, kulturelle Praktiken, Arbeits- und Freizeitmotive, Genuß- und Askesepräferenzen, Grundhaltungen zum Geschlechterverhältnis u. Familie, zu Gesellung, Medien, zu techn. Fortschritt, Politik, etc.

#### SOZIALE Makrostrukturen des nationalen Raumes bzw. der sozialen Felder

Strukturen im Feld der Wirtschaft, Erwerbsarbeit, sozialen Sicherungssysteme, Bildung, etc.

#### HABITUS und SOZIALES (KLASSEN)MILIEU: GESELLUNG / VERGEMEINSCHAFTUNG / VERGESELLSCHAFTUNG

in Freizeit u. in Ausbildung/ Arbeit

„Soziale Anerkennungsverhältnisse“ in Familie, Peergemeinschaft, Schule etc.

Gesellungsstile: kognitive, affektive und praktizierte Grundhaltungen zur Art d. Umgangs mit Familie, Freunden u. Bekannten,

Gesellungspraktiken/ -kreise: Häufigkeiten, Art u. Reichweite versch. geselliger, sozialer und polit. Aktivitäten (soziale Orte u. Kreise) (ebd.:228)

VergemeinschaftungsFORM: Haushalts- und Familienform

VergemeinschaftungsSTATUS: Geschlecht, Alter, Religionsgemeinschaft

#### OBJEKTIVER SOZIALSTATUS des/der PC/Internet-NutzerIn:

Soziales, Kulturelles u. ökon. Kapital

Soz.status der Eltern, Geschwister und Großeltern:

intergenerationelle Mobilität

Soz.status des Partners/Partnerin bzw. der nahen Peers:

Soziales, kulturelles u. ökon. Kapital

Territoriales Milieu: Region, Wohnort, Wohnung (siehe VESTER et al 2001.:229f)

#### Hermeneutik und Positionierung der Akteure i.d. Hauptdimensionen des sozialen Raumes

(aus: Erhebungsinstrument [Synopsis] VESTER u.a. 2001 :228-231, :232-239, Items :545-552)

### H a b i t u s

Ebene der Lebensführung

Milieu  
ebene

Struktur  
ebene  
sozialer  
Raum  
u. Felder

#### Hermeneutik und Positionierung der Akteure im Untersuchungsfeld Digitaler Ungleichheiten (PC und Internet)

#### HABITUS & PC / INTERNET- ANEIGNUNGSMUSTER:

vorherrschende soziale Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Motiv- und Nutzungsmuster (inhaltlich, sprachlich, etc.) des PCs und Internets und Lernquellen.

**HABITUS & PC / INTERNET- KOMPETENZEN und KAPITALIEN:** methodische, soziale, personale Kompetenzmuster und Aneignungsbezogene kulturelle, soziale, symbolische Kapitalien.

#### PC / INTERNET-

#### NUTZUNGSBEDINGUNGEN u.a.

Zeitlich (biograph. Nutzungsbeginn, zeitl. Nutzungsautonomie)

Örtlich (in Cybercafe, Schule, Haus, Arbeit)

Technisch (Eigenschaften PC und Internetzugang), Finanziell (Nutzungskosten), Politisch (I&K Politik, Breite d. Angebots, etc.)

#### -PC/INTERNET LERNORTE und LERNBEZIEHUNGEN (Familie, Peers, Schule)

**- PC/INTERNET STRUKTUREN d. SOZIALEN UMFELDES:** Strukturen der PC/Internet- Aneignung, Kompetenzen und Nutzungsbedingungen des SOZIALEN UMFELDES (Familie/Haushalt, Peers/Freunde/Kollegen, Schule/Uni/Arbeit)

**-STRUKTUREN ALLGEMEIN.  
MEDIANUTZUNG (NutzerIn u.Umfeld)**

#### Zu ermitteln:

**Relative Vor-  
teile/Nachteile  
Konflikte**, Problemlagen u. deren **Bewältigungsressourcen und-  
strategien** durch d. Akteure

**Soziale Motive und Ab-  
grenzungsmuster** (Warum so? Warum nicht anders?)

Verweise und Verbindungen zu **anderen Lebensbereichen** (Kennen Sie das von sich auch aus/ von .. ?)

#### Objektive soziale „Verwertungs“chancen der PC/Internet- Aneignung und ver- bundener Kompetenzen

in  
ökonomische, kulturelle,  
soziale, symbolische  
Kapitalien

in  
Bildungs-, Arbeits- oder  
Freizeitzusammenhängen  
oder in Form politischer  
Partizipation und Mit-  
sprache

Zusammenführung der U-be-  
reiche

empir.  
Bildungsprozesse von  
Gesamtfiguren

## Übersicht Grunddimensionen der Fallanalyse:

### **Allgemeine Strukturen des HABITUS:**

Vorherrschende soziale Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Motiv- und Handlungsmuster der NutzerIn in zentralen Aspekten des Alltags und der Lebensführung

v.a. in Bezug auf Bildung, Wissen und Information (Medienkonsum und andere kulturelle Praktiken, Orientierungen und Güter), Arbeits- und Freizeitmotive, Genuss- und Askesepräferenzen, Grundhaltungen zum Geschlechterverhältnis u. Familie, zu Gesellung, Medien, zu techn. Fortschritt, Politik, etc.

### **HABITUS, SOZIALES (KLASSEN)MILIEU und SOZIALSTATUS: Strukturen der GESELLUNG, VERGEMEINSCHAFTUNG und VERGESELLSCHAFTUNG in Freizeit u. in Ausbildung / Arbeit:**

**Kohäsionsmuster und Sozialkapital:** ‚Soziale Anerkennungsmuster‘, Gesellungsstile, -praktiken und -kreise

‚Soziale Anerkennungsmuster‘: soziale Anerkennungsmuster individueller Haltungen, Eigenschaften und Verhalten und implizite/explicite Wertungen seitens der Familien, Peergemeinschaften und der formalen Bildungs-orte (Schule, etc.)

**Gesellungsstile:** kognitive, affektive und praktizierte Grundhaltungen zur Art des Umgangs mit Familie, Freunden u. Bekannten,

**Gesellungspraktiken/ -kreise:** Häufigkeiten, Art u. Reichweite versch. geselliger, sozialer und polit. Aktivitäten (soziale Orte u. Kreise)

**VergemeinschaftungsFORM:** Haushalts- und Familienform

**VergemeinschaftungsSTATUS:** Geschlecht, Alter, Religionsgemeinschaft

### **OBJEKTIVER SOZIALSTATUS des / der PC / Internet-NutzerInnen:**

Kulturelles, ökon. Kapital

**Sozialstatus der Eltern, Geschwister und Großeltern:** intergenerationale Mobilität

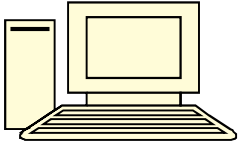
### **Sozialstatus des Partners/Partnerin bzw. der nahen Peers:**

Kulturelles, ökonomisches Kapital

**Territoriales Milieu:** Region, Wohnort, Wohnung

### **STRUKTUREN des SOZIALEN RAUMES und relative Positionierung der NutzerInnen:**

Strukturen der sozialen Felder der Wirtschaft, Erwerbsarbeit, sozialen Sicherungssysteme, Bildung, etc. und relative Position und Laufbahn der NutzerInnen in ihnen



## PC/ Internetbereich:

**HABITUS und PC / INTERNET- ANEIGNUNGSMUSTER:** vorherrschende soziale Wahrnehmungs-, Bewertungsmuster<sup>368</sup>, Motiv- und Nutzungsmuster (inhaltlich, sprachlich, etc.)<sup>369</sup> des PCs und Internets

## HABITUS und PC / INTERNET- KOMPETENZEN und KAPITALIEN

methodische, soziale, personale Kompetenzmuster, die über die Nutzung der Technologien begründet oder erhalten, ausgebaut werden,

Aneignungsbezogene kulturelle, soziale, symbolische Kapitalien

Semantik: Was versteht die/der Befragte unter 'Computer', 'PC', 'neuen I&K Technologien' oder 'Internet'?

## PC / INTERNET- ZUGANGS- und NUTZUNGSBEDINGUNGEN u.a.

Zeitlich (zeitliche Autonomie des Zugangs, Nutzungshäufigkeit, erste Nutzung, etc.)<sup>370</sup>

Örtlich (in Internetcafé, Schule, Haus, Arbeit)<sup>371</sup>

Finanziell (Nutzungskosten, Anschaffungs- und Unterhaltungskosten)

Technisch (Eigenschaften PC und Internetzugang)

Politisch (I&K Politik, Bereitstellung kommerzieller und öffentlicher Zugänge, Diversifikation der Anbieter, PC-Unterricht, etc.)

## SOZIALES UMFELD:

<sup>368</sup> Z. B. wird soziale Distinktion, soziale Positionierung und eine ‚Sozialethik der Computerdeutung‘ deutlich? Wie drückt sich die Ethik des Alltags im Beispielfeld der Computerdeutung (und ggf. auch über andere neue I&K Technologien) aus? Welche allgemeinen sozialen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata der Befragten werden mittels PC und Internetdeutung deutlich zu Familie, Arbeit, Freizeit, Konsum oder Gesellschaft, z. B. zu gesellschaftlichem und persönlichem ‚Fortkommen‘ und Modernität, zu Individualität und Solidarität, Sicherheit on- und offline, Leistung und Hedonismus, zu ‚Nichtnutzern‘, ‚Vielnutzern‘, ‚Hackern‘, Computerkompetenz und deren Ursprüngen, Geschlechter- und Generationenkonzepte des Computerzugangs usw.

<sup>369</sup> Nutzungsinhalte Homecomputer (z. B. Onlineseiten und –services, Art der Offline Anwendungen, Programmierprojekte, ‚Schrauben‘ am Rechner)? Welche Motivstrukturen liegen den Nutzungsinhalten zugrunde? Welche grundlegenden um./zu.. Strukturen sind für die Nutzung ausschlaggebend? Welche Nutzungsinhalte werden darüber hinaus abgelehnt oder angestrebt, welche vermisst? Bezüge zu anderen Lebensbereichen: werden die Motive (z. B. hedonistischer Warenkonsum, intellektuelle Auseinandersetzung, Unterhaltung als Zerstreuung, ‚Problembasteln‘ usw.) auch in anderen Bereichen (Arbeit, Sport, Freundschaft etc.) angestrebt oder verwirklicht? In welcher Form? Welche Geräte werden außerdem von den Befragten eingesetzt? Zu ähnlichen Zwecken oder aus ähnlichen Motiven? Welche Nutzungsprobleme oder –konflikte (Systemabsturz, Datenverlust, vergebliche Informationssuche online etc.) tauchen auf und wie werden sie bewältigt?

<sup>370</sup> Zeitliche Strukturen: Zugangshäufigkeit, -dauer und zeitliche Einschränkungen, Zeitpunkte der ersten Nutzung und weiterer Verlauf, Zeitempfinden („Wenn ich am Computer bin, vergesse ich meist die Zeit“ usw.), Zeitprobleme oder –vorteile. Werden andere Aufgaben simultan zur Computernutzung erledigt? Welche? Gibt es diesen Zeitumgang auch in anderen Lebensbezügen? Wird auf etwas verzichtet zugunsten der Computernutzung oder wird an Computerzeit gespart zugunsten anderer Interessen oder Verpflichtungen?

<sup>371</sup> Welchen Einfluss haben die Nutzungsorte auf die Nutzung? Welche Vorstellungen von regionaler Entfernung und welche Praktiken der Mobilität oder lokaler Ansässigkeit werden gepflegt? In welchem Zusammenhang stehen die Deutungen und Nutzungen der neuen I&K Techniken und hier speziell der Computer? (z. B. Pflege oder Aufbau regional gestreuter oder zentrierter Kontakte national/international)

PC/Internet Lernorte und Lernbeziehungen (Autodidaktentum, Lernen durch Familie und Peers, in der Schule)<sup>372</sup>

Strukturen der PC/Internet- Aneignung, der Kompetenzen und Nutzungsbedingungen des Umfeldes  
(von Familienangehörigen, Peers/Freunden u.a. relevante Andere)<sup>373</sup>

## **STRUKTUREN ALLGEMEIN. MEDIANUTZUNG**

der NutzerIn und seines/ihrer sozialen Mikromilieus/ Umfeldes

### **Objektive soziale ‚VERWERTUNGSSCHANCEN‘ der PC/Internet-Aneignung und verbundener Kompetenzen** (Aspekt sozialer Reproduktion)

in ökonomische, kulturelle, soziale, symbolische Kapitalien, z. B. in Bildungs-, Arbeits- oder Freizeitzusammenhängen oder in Form politischer Partizipation und Mitsprache

---

<sup>372</sup> Lern-, Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten: Welche Personen helfen oder beraten bei Fragen oder Problemen mit dem Computer? Durch wen wird wie gelernt? Welche Institutionen sind beteiligt? Wird die eigene Kompetenz mit dem Computer in Sozialkapital verwandelt?

<sup>373</sup> Welche Beziehungen existieren zwischen privater Computernutzung und den (computeraffinen oder –fernen) Praktiken, Erfahrungen, Möglichkeiten und Bedingungen in Schule/Ausbildung und (Erwerbs)arbeit? Gibt es spezifische Hoffnungen, Pläne, Befürchtungen, Kritik? Wie werden z. B. Umgangsweisen mit dem Computer von MitschülerInnen/LehrerInnen beurteilt? (Haushalt): Wer nutzt das Gerät oder ähnliche Geräte im Haushalt ebenfalls? Wer nicht? Warum und wie wird das Gerät von diesen Personen genutzt? Gibt es unterschiedliche Computerdeutungen und Nutzungsmuster innerhalb des Haushalts? Welche geschlechter- oder generationenspezifischen Zuschreibungen und Praxismuster mit Technik gibt es im Haushalt, in der Partnerschaft? Resultieren hieraus oder aus anderen, stärker ‚computervermittelten‘ Gründen Konflikte oder sonstige subjektive und objektive Einflüsse auf die Haushaltsstruktur?

(Freunde und Bekannte): Wie und welche Art von Beziehungen werden über den Homecomputer gestaltet? Wie werden die Computerdeutungen und Nutzungen (bzw. Nichtnutzung) des Freundes-, Familien und Bekanntenkreises beschrieben und klassifiziert? Gibt es Konfliktlagen aus der Computerdeutung –und Nutzung (z. B. Zeitverstrickungen oder Schwerpunkte, etwa: „Für eine spannende Site oder Anwendung o.ä. lasse ich schon mal eine Verabredung sausen“).

## **6 Die Empirische Untersuchung: PC/Internetaneignung durch Jugendliche und junge Erwachsene unterschiedlicher sozialer Milieus in Stadt und Provinz von Buenos Aires (2006)**

### **6.1 Eckdaten der Untersuchung (U.- Design und Methodologie)**

Ort: Stadt und Provinz Buenos Aires, Argentinien

Feldphase: Dez. 2005-Aug. 2006

#### Eingesetzte Methoden:

Teilstrukturierte sozio-biografische und medienspezifische Tiefen- bzw. Einzelinterviews, medienbezogene (Gruppen)gespräche, teilnehmende Beobachtung innerhalb teilstrukturierter PC/ Internet-Surfsitzungen<sup>374</sup>, teilnehmende Beobachtung am schulischem PC-Unterricht, technikbezogene Fragebögen mit offenen Antwortoptionen und Collagen als Erzählstimuli<sup>375</sup>.

Zentrale Untersuchungsgruppe („Kernfälle“): zwölf Sekundarstufenschüler (15-18 Jahre) beider Geschlechter. Ein Teil der Jugendlichen besuchte entweder Sekundarorientierungen mit technischem Schwerpunkt (der entweder auf I&K-Technologien beschränkt war oder auch angrenzende Bereiche wie Elektrotechnik einschloss). Der andere Teil der interviewten Jugendlichen verfolgte nicht technische Orientierungen (mit sozialen, gestaltenden oder wirtschaftlichen Schwerpunkten).

Alle Jugendlichen verstanden sich als regelmäßige PC und Internet-NutzerInnen. Die Kernfälle stammten zum einen aus dem Volksklassenmilieu der südlichen bonarenser Provinz, aus mittleren Milieulagen der Hauptstadt und aus gehobenen Lagen der intellektuellen und des technokratischen Fraktionen der Hauptstadt und nördlichen Provinz.

#### Ergänzende Untersuchungsgruppen:

-Eltern, Geschwister, Peers (d.h. Freunde und MitschülerInnen), LehrerInnen (des PC-Unterrichts oder Geschichte oder Sprache) und SchulleiterInnen der Kernfälle an zwei öffentlichen Einrichtungen der unteren, zwei der mittleren und einer der oberen sozialen Lagen sowie an zwei privaten Eliteschulen.

<sup>374</sup> An die Surfinderviews angeschlossene „Internet-Chats“ mit den NutzerInnen ergänzten z.T. die Interviews und wurden für Nachfragen genutzt.

<sup>375</sup> Assoziative Collagen, die von einigen Jugendlichen zur Stimulation des Erzählflusses zu Interviewbeginn in der Kennlernphase angefertigt wurden (z. B. „Die argentinische Gesellschaft (mit Selbstverortung)“, befinden sich im Anhang dieser Arbeit und werden lediglich als illustratives Begleitmaterial beigelegt.

-Zusätzlich wurden informelle Gespräche mit Angestellten und Kurzinterviews mit beobachtender Teilnahme der NutzerInnen in rund fünfzehn Cybercafés unterprivilegierter Provinzteile und in mittleren und gehobenen Lagen der Kernstadt durchgeführt.

## 6.2 Methodologische Reflexionen

Im achtmonatigen empirischen Untersuchungszeitraum fanden mehrfach Besuche bei Familien unterschiedlicher sozialer Lagen bzw. Klassenmilieus und in benachbarten und/oder von ihnen besuchten Schulen, Universitäten und Internetcafés in Stadt und Provinz Buenos Aires statt.

Der gewählte Untersuchungsansatz orientierte sich einerseits an Prinzipien qualitativer Sozialforschung in der Tradition der ‚Lebensweltforschung‘, wie sie v.a. von Glaser/Strauss (1967) entwickelt wurden.

Dieser Ansatz legte nahe, die Phänomene der PC/Internetnutzung aus der subjektiven Wahrnehmung, Bewertung und Handlungsperspektive der Lebenswelt der jeweiligen Befragten zu verstehen und zu rekonstruieren.

Da es der vorliegenden Untersuchung gerade aber um die Beziehung des Habitus und seiner Klassifikations-schemata mit den PC/Internetbezogenen Phänomenen im Kontext sozialer Ungleichheit und sozialer Struktur ging, standen ebenso die objektiven Bedingungen der Fälle und der sozialen Felder im Blickfeld der Erhebung.

Bourdieu selbst weist -in Ablehnung orthodoxer Phänomenologie einerseits und orthodoxen Strukturkonzepten andererseits- vor dem Hintergrund seiner empirischen Arbeiten auf die Notwendigkeit eines zweifachen erkenntnistheoretischen Bruches für die kritische Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Erkenntnis und Konzepte mit Nachdruck hin (1987: 49ff; 1976: 146ff).

Um dem Habitus und seiner Entfaltung in den fokussierten sozialen Bezügen bzw. Feldern im bonarenser Großraum und unter praktischen Untersuchungsgesichtspunkten empirisch ‚auf die Spur zu kommen‘, erschien weniger eine strikte Befolgung prä determinierter Methodenrezepte oder theoretischer ‚Schablonen‘ angezeigt, sondern vielmehr eine methodisch und theoretisch offene und relativ flexible Herangehensweise hilfreich, die den kontinuierlichen Wechsel zwischen einem ‚verstehenden‘ und ‚erklärenden‘ Standpunkt während und nach Abschluss der Feldphase erleichtern sollte (Kaufmann 1999).

Das bedeutete nicht nur, die eigenen forschungsleitenden Hypothesen immer wieder kritisch zu überprüfen und veränderlich zu halten sondern auch, „[...] dass beim empirischen Vorgehen nicht nur die Perspektive der Subjekte auf die soziale Welt verstanden, sondern zugleich der soziale Ort reflektiert werden muss, an dem diese Perspektive entstanden ist und der sie somit erklärt (Bremer 2001: 51)“.

Um diesen Wechsel zwischen soziologischem ‚Verstehen‘ und ‚Erklären‘ und mithin die Brücke zwischen subjektiver Wahrnehmung und Absicht der Untersuchten einerseits und objektiven Effekten und Folgen andererseits, zwischen Interviewdiskurs und sozialer Praxis usw. in einem sprachlich und kulturell relativ ungewohnten Kontext besser vollziehen zu können, setzte die empirische Untersuchung vor Beginn der eigentlichen Feldphase verstärkt auf informelle Gespräche mit jungen NutzerInnen und LehrerInnen und auf teilnehmende Beobachtung in Internetcafés unterschiedlicher Stadtteile sowie auf eine flexible Anwendung unterschiedlicher empirischer ‚Werkzeuge‘<sup>376</sup>.

Um die Habitus syndrome relativ deutlich hervortreten zu lassen, stand innerhalb der Gespräche zum einen die Frage nach dem „Warum und Wozu?“ bzw. nach subjektiv leitenden Handlungsmotiven im Blickfeld als auch nach dem „Wie?“ und damit nach den jeweiligen Handlungsstrategien im Bereich der PC/Internetnutzung und darüber hinaus.

Nicht zuletzt wiesen die Antworten auf Fragen nach dem praktisch und moralisch „Unmöglichem bzw. Undenkbar“ auf die sozialen Distinktionsmustern und Wahrnehmung der eigenen Begrenzungen innerhalb der Gespräche über alltägliche Lebensführung und persönliche und familiäre Zukunftserwartungen, Bildungsstrategien und Mediennutzungsmuster.

Nicht zuletzt ging es gerade zu Beginn der Feldphase darum, die unterschiedlichen bonarensen Milieus über ihre regional und national eigenen Geschichten, Lebensweisen und Ansichten in den ersten Felderkundungen zunächst einmal näher in häuslich-privaten, medialen und auch bildungsbezogenen Kontexten kennenzulernen. Strukturtheoretische Konzepte und Hypothesen wurden zunächst einmal, so gut es ging, im theoretischen ‚Rucksack‘ belassen ohne diese jedoch gänzlich zu ‚vergessen‘.

Die Exploration der PC/Internetphänomene stützte sich daher methodisch nicht nur auf das Gesagte und auf kognitive Konstruktionen der Interviewten, sondern vor allem auch auf die *praktische* Bedeutung und Umsetzung der beschriebenen digitalen Interessen, Vorlieben und Talente und auf die Beobachtung konkreter sozialer Interaktionen innerhalb der Familien, Peergemeinschaften, Internetcafés und Bildungseinrichtungen.

---

<sup>376</sup> *Persönliche und über die Universität Buenos Aires hergestellte Kontakte stellten den Ausgangspunkt der Exploration in verschiedenen sozialen Lagen und Stadtteilen dar. Die Interviews und beobachtende Teilnahme wurden in der Anfangsphase von einer Kontaktperson bzw. KommilitonIn begleitet und gemeinsam im Nachhinein reflektiert.*

So zeigten z. B. gemeinsame ‚Surfsitzungen‘ und die kommentierte Präsentation beliebter Anwendungen und Internetseiten durch die Jugendlichen deren ästhetische und soziale Klassifikations- und Handlungsmuster wesentlich plastischer als ihre Interviewdarstellungen allein und machten den Vergleich und die Kontrastierung zwischen und innerhalb der explorierten Klassenmilieus, Geschlechter- und Altersgruppen wesentlich ‚greifbarer‘.

Verschiedene ‚Suchaufgaben‘ im Netz, die den Jugendlichen während der Surfsitzung gestellt wurden und der beobachtbare Bewältigungsstil lieferten in diesem Zusammenhang u.a. Aufschluss zur Umgangsweise der Jugendlichen mit unerwarteten externen Anforderungen und gestattete, ihre operativ-methodischen Fertigkeiten, medialen Selektionskriterien und Bewertung von Informationen und der Quellen im Netz zu erleben und somit nicht zuletzt auch einen ersten Abgleich zwischen subjektiven Selbsteinschätzungen von Kompetenzen und praktischen Artikulationen derselben in der konkreten Untersuchungssituation.

Ebenso aufschlussreich erwies sich der bei den Kernfällen eingesetzte Fragebogen, der im Rahmen der begrenzten Zahl Befragter und mit offenen Antwortoptionen nicht etwa auf eine standardisierte Quantifizierung der jeweiligen Kenntnisstände abzielte, sondern auf die Exploration mentaler Konzepte und Definitionsweisen verschiedener Terminologien des Bereiches I&K und Unterhaltungselektronik der Jugendlichen in verschriftlichter Form.

In ähnlicher Weise hilfreich erwiesen sich zudem die teilnehmende Beobachtung am PC-Unterrichtsgeschehen verschiedener Bildungseinrichtungen sowie die Besuche der Internetcafés sozial unterschiedlich situierter Barrios und die informellen Gespräche ‚am Rande‘ mit Eltern und LehrerInnen.

Die Collagen, die von einigen der Kernfälle angefertigt wurden, dienten nicht der hermeneutischen Analyse sondern vielmehr dazu, den Erzählfluss der Jugendlichen zu Beginn der sozio-biografischen Tiefeninterviews anzuregen. Die Collagen werden daher lediglich illustrierend im Anhang hinzugefügt.



## 6.3 Eingesetzte Methoden

### 6.3.1 Teilstrukturierte sozio-biografische und medienspezifische Tiefeninterviews

Es wurden teilstrukturierte, sozio-biografische und PC/Internetbezogene Tiefeninterviews mit zwölf Jugendlichen (15-18 Jahre) beider Geschlechter in mehrfachen Sitzungen geführt. Im Volksmilieu, der ‚Mitte‘ und in gehobenen Milieus der Stadt und Provinz wurden jeweils vier Kernfälle näher untersucht von denen jeweils zwei Jugendliche eine Sekundarschule mit technischer Orientierung besuchten. Der Rest hatte entweder eine wirtschaftliche, künstlerische oder geisteswissenschaftliche Orientierung an einer privaten oder öffentlichen Einrichtung gewählt<sup>377</sup>

Der Schwerpunkt in der sozio-biografischen Erkundung lag auf den lebensweltlich bedeutsamen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern im Bereich der Familie, Bildung, der geplanten beruflichen Zukunft, der Mediennutzung und Vergemeinschaftung und ihren sozio-ökonomischen und kulturellen Bedingungsrahmen.

Die Exploration der Kernfälle wurde von themenzentrierten, teilstrukturierten Interviews rund um PC/Internet begleitet. Die PC/Internetgespräche konzentrierten sich auf Aspekte der PC/Internetsozialisation (u.a. Zeitpunkt und Gründe für den Erstzugang zu PC/ Internet und den weiteren Verlauf der Nutzung) sowie auf vergangene und aktuelle zentrale Motive, Interessen, Nutzungsinhalte und Aneignungsstrategien. Desweiteren wurden im Interview Selbsteinschätzungen zu PC/Internetfertigkeiten eingeholt sowie wahrgenommene Schwierigkeiten der privaten und institutionellen Nutzung erfragt und zur Verfügung stehende bzw. in Anspruch genommene Hilfs- und Informationsquellen und Lernbeziehungen exploriert innerhalb der Familien, Peers, bei Lehrkräften und Internetcafé- Angestellten. Nicht zuletzt wurden die technisch-materialen und zeitlichen Zugangsbedingungen zu PC und Internet sowie die Nutzung verbundener I&K Technologien und Datenträger (Handy, MP3, etc.) durch die Jugendlichen und ihr Umfeld erkundet.

---

<sup>377</sup> Beabsichtigt war mit der zweiten Differenzierungsachse „schulischer Schwerpunkt“ u.a. differenzielle familiäre Kontexte und ggf. abweichende PC/Internet-Kompetenzprofile der TechnikschrülerInnen zu explorieren und die sozialen Mobilitäts- bzw. Integrationspotenziale der Wahl eines technischen Schwerpunktes auszuloten. Der I&K Sektor stellt einen Bereich dar, der von der Menem Regierung u.a. im Feld der I&K-Dienstleistungen recht optimistisch als einer der ‚Wirtschaftsmotoren‘ und Träger der nationalen Entwicklung gepriesen und politisch ‚vermarktet‘ wurde und unter den Administrationen Kirchner und Fernandez-Kirchner nicht unerhebliche finanzielle Unterstützung f. Unternehmen und Bildungsinstitutionen erfahren hat.

In Teilen der argentinischen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit Schwerpunkt ‚Neue Technologien‘ als auch in Teilen der argentinischen Medien wird z. T. recht euphorisch die (Zukunfts)hoffnung verbreitet, das Land könne sich mittelfristig innerhalb Lateinamerikas zu einem der bedeutenden Standorte für IT/I&K Entwicklung und Dienstleistung entwickeln und somit der weltwirtschaftlich wenig differenzierten, volatilen ‚Agrargüter-Falle‘ als volkswirtschaftliche Exportbasis entkommen und mit ‚überlegenen‘ I&K Services und Produkten aus den argentinischen ‚Silicon Valleys‘ Córdoba und Buenos Aires ergänzen -oder diese langfristig gar ersetzen.

### 6.3.2 Gruppengespräche und Kurzinterviews

#### Familien:

Zusätzlich wurden –je nach Milieu- und Fallzugang- teilstrukturierte und informelle Einzel- und Gruppengespräche unterschiedlicher Länge mit einem oder beiden Elternteilen und einem oder mehreren der Geschwister (10-24 Jahre) und Freunden und Bekannten der Kernfälle geführt.

Die einbezogenen Eltern und Geschwister der NutzerInnen wurden in den informell gehaltenen ‚Familientreffen‘ entlang eines flexiblen thematischen Leitfadens u.a. aufgefordert, von ihren Haltungen, Zielen, Erfahrungen, Konflikten und Praktiken in Bezug auf institutionelle und ‚Alltags‘bildung zu berichten, sowie zum familiärem Medienkonsum und der Wahrnehmung und Nutzung von PC und Internet und anderen neuen I&K Medien und nach ihren persönlichen und familiären Zukunftsaspirationen.

#### Schulen:

Ergänzend wurden bei Besuchen der Schulen Freunde, MitschülerInnen der Kernfälle zu ihren jeweiligen Erfahrungen, Problemen und Erwartungen rund um schulische Bildung im allgemeinen und PC- Unterricht im speziellen befragt sowie zu ihren privaten PC/Internet - Zugangsstrukturen und Nutzungsinhalten und entsprechenden Wissenstransfer unter Peers.

Die Lehrkräfte und, wo vorhanden- Angestellte von Praktikums- und Jobservices an Schulen wurden in den informell gestalteten Gesprächen vor allem hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der Vermittlung allgemeiner und PC/Internetspezifischer Inhalte sowie zu Elternerwartungen, Schülermotivation und deren tatsächlichem / erwartetem Verbleib in späteren Studien- bzw. Erwerbsphasen befragt sowie zu privatwirtschaftlichen u.a. ‚Netzwerken‘ der Institutionen, der Dozenten, der Eltern.

Desweiteren wurde nach technologischer Infrastruktur, Ausbildungshintergrund des Lehrpersonals und z.T. nach Lehrinhalten und –methoden gefragt und diese `vor Ort` erkundet<sup>378</sup>.

#### Internetcafés:

Angestellte und BesucherInnen kommerzieller `Cybercafés` wurden interviewt und mit ihren NutzerInnen Kurzinterviews und gemeinsame Surfsitzungen durchgeführt. Die Cybercafé-MitarbeiterInnen in sozial unterschiedlichen Stadtteilen wurden zu ihren Erfahrungen mit dem ‚Cyberalltag‘ des jeweiligen Lokals und den NutzerInnen befragt sowie zur (Selbst)-Einschätzung ihrer PC-Fertigkeiten und Bildungshintergründe (v.a. hinsichtlich ‚PC-Soforthilfe‘).

---

<sup>378</sup> Es wurden im Wesentlichen zwei private und fünf öffentliche Mittel- und Sekundarstufenschulen besucht. Unter ihnen befanden sich sowohl ‚gemischte‘ Institutionen, die sowohl I&K als auch nicht technische Schwerpunkte anboten (d.h. mit geisteswissenschaftlicher, wirtschaftlicher oder gestaltender Orientierung) als auch zwei Einrichtungen mit ausschließlich technischer Orientierung.

### **6.3.3 Teilnehmende Beobachtung und ‚Surfinterviews‘**

Elemente teilnehmender Beobachtung am PC- Unterricht, in Internetcafés, am heimischen PC (wo vorhanden) und am familiären Geschehen durchzogen und unterstützten die Exploration in allen Phasen.

Die ‚Surfinterviews‘ wurden mit den jugendlichen ‚Kernfällen‘ (und anwesenden Geschwistern und Freunden) und BesucherInnen der Internetcafés am heimischen Online-PC oder im Cybercafé durchgeführt.

Die Surfinterviews starteten mit der frei gestaltbaren Vorstellung alltäglicher Offline und Online Nutzungsinhalte und Anwendungen durch die Jugendlichen selbst<sup>379</sup>.

Danach wurden die Jugendlichen aufgefordert, mindestens zwei Internet ‚Suchaufgaben‘ durchzuführen. Dabei wurden Aufgaben bzw. Fragestellungen mit annähernd ähnlichem Schwierigkeitsgrad gestellt: „Wo befindet sich der Präsident momentan?“, „Wie wird das Wetter morgen?“, „Wie hoch war das Bruttosozialprodukt 2004?“. darüber hinaus wurde der der/die Jugendliche aufgefordert, zur Webseite einer Tageszeitung freier Wahl gehen, einen Artikel aussuchen und diesen zusammenfassen und kommentieren.

### **6.3.4 Collagen**

Je nach Einstiegssituation und Zugang zu den jeweiligen Jugendlichen fertigten einige ‚Kernfälle‘ kommentierte Collagen an. Die Interviewphase wurde (insbesondere bei jüngeren und ‚gesprächsarmen‘ Interviewten) mit Collagen als narrative ‚Trigger‘ eingeleitet. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, in Collagen ‚bildhaft‘ Stellung zu Themen wie ‚Mein Leben jetzt und in zehn Jahren‘, ‚Die Gesellschaft Argentinien‘ (mit Eigenverortung) zu nehmen. Diese werden im Folgenden zur Illustration der Profile ergänzend vorgestellt.

### **6.3.5 Fragebögen**

Der ‚technische‘ Fragebogen (s. Anhang) umfasst insgesamt 32 Fragen zu I&KT- spezifischen Bereichen und zu Unterhaltungstechnologien, Konzepten und Diensten. Der Fragebogen fordert auf, den jeweiligen Gegenstand frei formulierend zu definieren. War sich der/die Befragte nicht sicher, so konnte die frei formulierte Definition in Form einer Vermutung erfolgen. Drittens hatte der/die Jugendliche bei einem gänzlich unbekannten Begriff oder Konzept die Möglichkeit „Ich weiß nicht“ anzukreuzen.

---

<sup>379</sup> Die NutzerInnen wurden aufgefordert, von Ihnen vorwiegend bzw. häufig genutzte Online -oder Offline-Anwendungen, Funktionsbereiche und Ordnerstrukturen vorzustellen.

Der Fragebogen forderte u.a. auf, die folgenden Technologien, Konzepte bzw. Dienste zu definieren: „Was versteht man unter ‚Software‘?“, „Was ist das Internet?“, „Was ist eine ‚Datei‘?“ bis hin zu „Weißt Du wozu die Tastenkombination ‚ctrl+alt+del‘ eingesetzt wird?“, „Was ist ein Plasma Fernsehgerät?“ und „Was ist eine DVD?“<sup>380</sup>.

Die Bögen wurden von den zwölf ‚Kernfällen‘ und neun weiteren SchülerInnen der drei sozialen Lagen (mit technischer und nicht-technischer Orientierung in der Sekundarstufe) komplettiert.

Beabsichtigt war im Rahmen der qualitativen Exploration nicht, quantitativ repräsentative Erkenntnisse zum Kenntnisstand ‚der‘ bonarenser SchülerInnen zu gewinnen, sondern vielmehr ergänzende Hinweise auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kenntnisbestände, Definitionsweisen und Konzeptualisierungen von I&K-spezifischen Begriffen zu erhalten und ggf. innerhalb der nachfolgenden Gespräche aufzugreifen.

#### **6.4 Zur Fallauswahl**

Die zuvor erläuterte Sozialkartografie Argentiniens und der zeitliche und finanzielle Rahmen der Untersuchung, legten eine stärker kriteriengeleitete Stichprobenauswahl nahe.

Der eigentlichen Feldphase und Rekrutierung der Kernfälle gingen Beobachtungen und Gespräche mit jungen NutzerInnen in bonarenser Cybercafés, Lehrkräften unterschiedlicher Stadtteile und SozialwissenschaftlerInnen verbundener Themenfelder voraus.

Um die empirische Exploration, die nur in der vierwöchigen Startphase durch bonarenser DozentInnen und Mitstudentinnen des sozialwissenschaftlichen Doktorandenprogramms der UBA begleitet werden konnte, im Rahmen der zeitlichen und finanziellen Mittel zu bewältigen, wurden die Fälle und Institutionen anhand bestimmter Kriterien innerhalb der drei vertikalen Hauptgruppen sozialer Struktur rekrutiert (‚Volksmilieu‘, ‚Klassenmilieus der Mitte‘ und ‚gehobene Klassenmilieus‘).

Leitend für die heuristische sozialtopologische Verortung zu Beginn der Untersuchung waren zum einen der von der Familie bewohnte Stadtteil (spanisch; ‚Barrio‘) und zum anderen der berufliche Status der Eltern der Jugendlichen.

Insbesondere das Kriterium ‚territoriales Milieu‘ ließ vor dem Hintergrund starker sozio-regionaler Homogenisierungs- und Schließungsprozesse in und um die argentinische Hauptstadt seit Ende der 90er Jahre eine relativ zuverlässige soziale Vorabverortung der Fälle zu.

---

<sup>380</sup> Siehe ‚Anhang‘

Die Interviewten des ‚gehobenen Klassenmilieus‘ differenzierten sich im Laufe der Untersuchung in eine ‚intellektuelle‘ und in eine ‚technokratische‘ Fraktion aus, die sich durch jeweils unterschiedliche Erwerbstätigkeiten und nuancierte Haltungen des Habitus sowie ungleiche kulturelle und ökonomische Verfügungsgewalten auszeichnete. Beide Fraktionen befinden sich dennoch in insgesamt ähnlich privilegierter Gesamtlage im nationalen, argentinischen Sozialkontext und ließen sich gut zur explorierten ‚Mitte‘ abgrenzen.

Innerhalb des jeweiligen Milieus wurden SchülerInnen mit technischer Sekundarstufenorientierung und nicht technischer Orientierung interviewt und beim Surfen und im Unterricht begleitet.

Es wurden zwar ähnliche Fallzahlen und geschlechtliche und altersbezogene Strukturen innerhalb der Probe beabsichtigt, der milieumäßige Schwerpunkt bildete sich jedoch im Verlauf der Untersuchung aufgrund der vorgefundenen Ausprägung des ‚digitalen Grabens‘ zugunsten der Volksklassenmilieus der südlichen Provinz Buenos Aires.

Die vorliegende Arbeit beansprucht mithin keine ‚Typenbildung‘ innerhalb der drei vertikalen Lagen oder statistische ‚Repräsentativität‘. Der vorliegende regionale und sozialtopografische Ausschnitt soll vielmehr einer Verdichtung und Analyse der Zusammenhänge zwischen Habitus und Milieuzugehörigkeit einerseits und PC/Internetwahrnehmung und -nutzung andererseits vor dem Hintergrund digitaler bzw. sozialer Ungleichheiten am Beispiel Jugendlicher im krisengeschüttelten Großraum Buenos Aires dienen.

Die nähere Untersuchung der zwölf ‚Kernfälle‘ führte, in Kombination mit Kurzinterviews, Gruppendiskussionen und informellen Gesprächen in Cybercafés, Schulen und Universitäten nach etwa zwölf Wochen zu einer ‚Sättigung‘, da keine weiteren zentralen Variationen der aufgefundenen Grundstrukturen der Motive und Nutzung im jeweiligen Klassenmilieu hinzukamen. Die verbleibende Untersuchungszeit wurden zur hermeneutischen Analyse und zu Anschlussgesprächen mit den Kernfällen und ihren Familien sowie weiteren Besuchen der Bildungseinrichtungen und Surfsitzungen genutzt.

## 6.5 Zur Auswertungsmethode

Der Hauptteil der Auswertung stützte sich auf Interviewmitschnitte und auf Interview- und Beobachtungsnotizen während und nach der Feldbegehungen.

Innerhalb der Surfinderviews wurde besondere Aufmerksamkeit gelegt auf: Die operativ-methodische Umgangsweise (z. B. Maus-, Browser-, Verzeichnisbedienung etc.), Selektions- und Evaluationskriterien für die Internetseiten, Anwendungen und Inhalte) und offenkundigen Schwierigkeiten oder Stärken. Es wurde Beobachtungsnotizen angefertigt.

Zudem wurde (wie zu Beginn der Suchaufgaben angekündigt) die Zeit dokumentiert, die bis zum subjektiven Abschluss der Suchaufgaben benötigt wurde.

Letztlich standen auch die Anzahl und Herkunft der Kontakte und Kommunikationsstile der Jugendlichen via Email und Messenger-Dienste und die genutzten Offline Software-Anwendungen und Datei- bzw. Ordnerstrukturen im Blickfeld.

Besondere Aufmerksamkeit wurde den Äußerungen der Befragten zu Themenfeldern der Bildung und Medienutzung geschenkt. Ausgesuchte Interviewpassagen wurden transkribiert und in Anlehnung an die von Oevermann entwickelte Methodologie der **Objektiven Hermeneutik** mit Hilfe sequenzieller Textanalyse hinsichtlich der vorherrschenden sozialen Klassifikationsschemata und Distinktionsmuster der Interviewten untersucht.

## 6.6 Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse

### 6.6.1 Sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Kurzprofile der untersuchten Milieus

Im Folgenden werden die NutzerInnen und ihr Umfeld anhand von Kurzprofilen zunächst hinsichtlich nicht technikbezogener, aber sozialisationsrelevanter Bedingungen ihres Alltags und verbundener Ausdrucksformen ihres Habitus vorgestellt.

Alle anonymisierten Vor- und Familiennamen von Personen des Milieus ‚a‘, ‚b‘, ‚c‘ beginnen mit den entsprechenden Kennbuchstaben des Milieus.

#### 6.6.1.1 Milieu ‚a‘ : Volksmilieu der südlichen Provinz Buenos Aires

##### 6.6.1.1.1 *Objektiver Sozialstatus der Familien*

<b>Territor. Milieu</b>	<b>Akkumul. mtl. Haushaltseinkommen Eltern/Kinder (Pesos/ U\$) Median</b>	<b>Akkumul. mtl. Einkommen nur Eltern (Pesos/ U\$) Durchschnitt</b>	<b>Häufigster Bildungsabschluss Eltern</b>	<b>Berufli. Status Vater/Mutter</b>
La Matanza; Südlicher Bezirk von GBA	700-1.300 Pesos 230-430 U\$	600-900 Pesos 200-300 U\$	(abgebr.) Grundschulbildung (4-6 Jahre)	Vater: Angeleiteter Fabrikarbeiter, Aushilfe/ Selbstständiger in lokalen kleinen Handwerksbetrieben Mutter: Putzhilfe, Köchin, Näherin, Heimarbeiterin, Verkäuferin

Es handelt sich bei den interviewten Familien des Milieus ‚a‘ um Angehörige der urbanen argentinischen Volksklasse des Milieus der Provinz Buenos Aires. Die (Groß)Eltern entstammen zum überwiegenden Teil der urbanen traditionellen Industriearbeiterschaft und dem traditionslosen Arbeitermilieu des Großraums Buenos Aires und des ruralen Inlandes.

Die Angehörigen des explorierten Milieus weisen familiär eine traditionelle Ferne zu weiterführender schulischer und höherer Bildung auf und leben seit Generationen in ausgeprägter ökonomischer, wohnlicher und gesundheitlicher<sup>381</sup> Prekarisierung, die in Abhängigkeit von körperlichem Befinden und Phasen nationaler sozio-ökonomischer und politischer Entwicklungen unterschiedlich gut von den Familien bewältigt werden konnte.

Die beruflichen Laufbahnen der Eltern der interviewten NutzerInnen konzentrieren sich in informellen und gering entlohten Dienstleistungssektoren und in industriellen und handwerklichen Bereichen, die insbesondere seit den 1990er Jahren in Argentinien von starkem Abbau sozialer Sicherung (Abbau gewerkschaftlicher Vertretungen, Kündigungsschutz, Rentenversicherung, Fixgehalt, etc.) sowie Stellenstreichungen und verspäteten, unregelmäßigen Entlohnungen betroffen waren bzw. sind.

Die Familienväter arbeiten zumeist in Schichtarbeit als an- und ungelernte Fabrikarbeiter in Beschaffungs- oder Konsumgüterindustrien oder als Aushilfen oder Selbstständige in kleinen handwerklichen Bereichen (Schweißer, Dachdecker) in der Provinz.

Die Mütter arbeiten überwiegend ohne vertragliche und soziale Absicherung in mehrfachen Arbeitsverhältnissen als Putzhilfen, Köchinnen, Pflege- und Betreuungspersonal, Näherinnen, Bandarbeiterinnen, Verkäuferinnen oder als Kartonfalterinnen in privaten Haushalten, kleinen Geschäften oder Industriebetrieben der Stadt und Provinz Buenos Aires. Zusätzliche Heimarbeit (Tüten kleben, etc.) bildet oftmals ein weitere geringbezahlte Einkommensquelle.

Arbeitszeiten und -umfang der Wochenstunden sind für beide Eltern saisonal und konjunkturell schwankend und oftmals abhängig von kurz- und mittelfristiger Nachfrage der verschiedenen Arbeitgeber (Mehrfachbeschäftigungen sind die Regel).

Die geringen Qualifikationsprofile haben von den Eltern angesichts der Entwicklungen des argentinischen Erwerbsarbeitsmarktes die Hinnahme gesundheitlich stark belastender, repetitiverer Tätigkeiten erforderlich gemacht und die Anpassung an z.T. willkürliche und autokratische Weisungsstrukturen durch Vorgesetzte und Arbeitgeber („Patrón“).

---

<sup>381</sup> *Im Gegensatz zu den Familien der mittleren und gehobenen Mitte lagen in allen Familien dieses Milieus gravierende akute oder chronische gesundheitliche Probleme eines oder beider Elternteile (und zumeist eines Großelternteils) vor, die diese Familien nur unter großen finanziellen und zeitlichen Aufwendungen, über „Kampf“ mit Institutionen und über „Beziehungen“ für medizinische Versorgung mit ihren restlichen alltäglichen Anforderungen, unter einen Hut zu kriegen’ versuchten.*

*Nicht wenige der interviewten Jugendlichen dieses Milieus litten im Interviewzeitraum unter gravierenden gesundheitlichen Problemen (z. B. Lungeneinfall und rauchbedingter Keuchhusten bei Antonio (17 Jahre), bei der Arbeit in der väterlichen Werkstatt angebrochene Hand von Adrian (16 Jahre), Rückenprobleme Analías (13 Jahre) mit langwieriger Hospitalisierung).*



Ähnlich wie zuvor bereits ihre Eltern, sind alle interviewten jungen PC/Internet-NutzerInnen in einer oder mehreren „Nebentätigkeiten“ begleitend zum Schulbesuch engagiert, die oft bereits mit 13-14 Jahren begonnen wurden. Sie helfen in der Regel im elterlichen oder nachbarschaftlichen kleinen Handwerksbetrieb, in Pizzabäckereien, als Putzhilfen unter erheblichem Zeitaufwand aus.

Die Erwerbsarbeit der SchülerInnen erreicht selbst außerhalb der Schulferien bis zu 30h Wochenstunden und ersetzt in einigen Fällen wochenweise den Schulbesuch in Fällen der Mitarbeit im familiären ‚Mini-Betrieb‘ vollständig.

Insbesondere in den Schul- und Semesterferien wurde bzw. musste intensiv gearbeitet werden; in erster Linie damit die Jugendlichen die Familie finanziell unterstützen konnten und zum anderen um sich z. B. den Besuch von Internetcafés, lokalen Sportveranstaltungen und gelegentlichen ‚salidas‘ in Tanzlokale leisten zu können und einmal jährlich besondere persönliche Statusartikel (Markenturnschuhe, Mobiltelefon, etc.)<sup>382</sup>.

Die durchschnittlichen Familiennettoeinkommen (Eltern+ Kinder) variieren zwischen den befragten Familien und im innerfamiliären Längsschnitt von Monat zu Monat relativ stark. Sie konzentrieren sich zwischen \$700-1,300 Pesos/ Monat.

In ursprünglich ruraler Tradition werden die Erwerbsarbeit der Mütter und Jugendlichen/ jungen Erwachsenen anteilig auch über ‚Naturalien‘ (Lebensmittelgaben) der Arbeitgeber entlohnt.

Vorwiegend genutzte Transportmittel sind das Fahrrad, Mofa und für längere Fahrten öffentliche Verkehrsmittel.

#### 6.6.1.1.2 Familienform und Familiengröße

Typischerweise zählten 3-4 eheliche Kinder zur Kernfamilie, die im elterlichen Haushalt lebten sowie in einigen Fällen weitere (Halb)geschwister, die aus früheren Verbindungen eines Elternteils stammen. Alle interviewten SchülerInnen lebten im elterlichen Haushalt.

#### 6.6.1.1.3 Genealogie

Ein oder beide Teile der (Ur)Großeltern der interviewten PC/Internet-NutzerInnen stammte aus ärmeren nördlichen Provinzen des Landes und war als Tagelöhner, Landarbeiter, Bauer oder Haushaltshilfen in quasi ‚feudalen‘ Arbeitsverhältnissen aufgewachsen. Der andere Teil entstammte vorwiegend der (semi)industriellen Arbeiterschaft der Provinz von Buenos Aires.

Die ethnische Zugehörigkeit mindestens eines [Ur]großelternteils der meisten jungen Interviewten war indigenen Ursprungs und/oder wies lateinamerikanischen Einwanderungshintergrund auf (Paraguay, Bolivien, Peru<sup>383</sup>).

---

<sup>383</sup> *Der Einwanderungshintergrund der restlichen Ursprungsfamilien war auf spanische und italienische Wirtschaftsmigration im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts begrenzt; im Unterschied zu allen anderen interviewten sozialen Milieus lag kein englischer, deutscher, französischer Einwanderungshintergrund vor.*

#### 6.6.1.1.4 Territoriales Milieu

Die interviewten Familien des Milieus leben in „La Matanza“<sup>384</sup>, einem Verwaltungsbezirk der südlichen Provinz von GBA („Gran Buenos Aires“). Das pulsierende und historisch relativ frühzeitig erschlossene Gebiet, das an die etwa 20 km entfernt liegende Hauptstadt anschließt, umfasst insgesamt 1,2 Mil.. Gesamtbevölkerung und stellt mit rund 270 Einwohnern/ qkm traditionell die am dichtesten besiedelte und die heute am stärksten wachsende Region des gesamten Landes dar.

Es lag in einigen Familien kleiner Wohnbesitz vor (z.T. nur Haus- nicht aber Grundbesitz) oder es wurde zur Miete in einstöckigen Backsteinhäusern mit Fundament (zum Schutz vor regelmäßiger Überflutung) und Anschluss an störungsanfällige, öffentliche Elektro-, Gas-, Telefon und Wassernetze gewohnt. In allen Fällen waren die familiären Wohnverhältnisse räumlich äußerst begrenzt (5-6 Personen auf ca. 25-45 qm Wohnfläche).

#### 6.6.1.1.5 Institut. kulturelles Kapital

Im Gegensatz zu den explorierten Familien der Mitte verfügte kein Elternteil der interviewten NutzerInnen dieses Milieus über einen Sekundarstufenabschluss. Es lag Grundschulbesuch vor, der etwa von der Hälfte der Eltern frühzeitig aufgrund familiärer ökonomischer Engpässe und zur Arbeitsaufnahme vorzeitig abgebrochen wurde. Im einem Fall (Familie Alberti) lag ein abgebrochener Sekundarstufenbesuch des Vaters vor<sup>385</sup>.

Die deutlichen Schwierigkeiten der Eltern beim Ausfüllen der Sozialdaten-Fragebögen der Untersuchung verwiesen des Weiteren auf funktionalen Analphabetismus/Illiterismus, der sich, trotz des formal erweiterten Schulbesuches, weniger ausgeprägt auch bei den jungen NutzerInnen der Folgegeneration während der gemeinsamen PC/Internet-Sitzungen äußerte und die Nutzungsweise und -arten des PC und Internets strukturierte.

---

<sup>384</sup> Die Untersuchung wurde bei Familien und Schulen der Distrikte „Isidro Casanova“, „Ramos Mejía“ und „Ciudad Evita“ des Verwaltungsbezirkes „La Matanza“ der Provinz von „Gran Buenos Aires“ (GBA) durchgeführt.

<sup>385</sup> Die elterlichen Erfahrungen mit institutioneller Bildung in Milieu ‚a‘ waren, ähnlich wie bei ihren Kindern, relativ durchgängig von frühzeitigem, ökonomisch oder durch Schwangerschaft erzwungenem Abbruch bzw. rein formaler Erfüllung der Anwesenheitspflicht neben der Erwerbstätigkeit gekennzeichnet.

#### 6.6.1.1.6 Vorherrschende Strategien der Lebensführung

Die interviewten Eltern zeigten ernüchterte Haltungen hinsichtlich der weiteren Berufs- und Bildungswege ihrer Nachkommen, insbesondere wenn ihre Kinder bereits die Sekundarstufe mit oder ohne Abschluss verlassen hatten und sich erfolglos um Arbeit außerhalb des informellen Niedriglohnssektors [„trabajo digno“] bemüht hatten. Die Resignation wird jedoch zumeist von optimistischer Selbstdisziplinierung und starkem Arbeits- und Leistungsethos überlagert, nicht zuletzt da ein realitätsgebundener Sinn hinsichtlich der für „ihresgleichen“ traditionell problematischen erwerbsmarktlichen und sozialrechtlichen Chancen in Argentinien vorliegt.

Arbeits- und Pflichtmoral werden trotz wiederholter persönlicher Enttäuschungen als Richtlinien der Lebensführung von den Eltern und Jugendlichen aufrechterhalten und sind Quelle familiären Selbstwerts, die jedoch in den näher untersuchten Familien mit finanziellen und emotionalen „Einbrüchen“ und „Ausbrüchen“ zwischen Elternteilen und Eltern und Nachwuchs und konzertierten Kontrollmaßnahmen einhergingen und die Familien regelmäßig destabilisierten.

Eigenbestimmte Strategien der Lebensführung wechselten sich mit Anlehnungsstrategien; man hoffte auf „buena voluntad“ und Fürsprache von aktuellen und ehemaligen Arbeitgebern und anderer „Mächtiger“ für eigene und familiäre Belange und mithin auf die Vergabe von Lohn-, Vorschüssen, Referenzen, ärztlichen Terminen oder vergünstigter Medikamentenabgabe in Krankenhäusern.

Die persönliche Selbstwirksamkeit wird von den Eltern als auch von den jugendlichen Befragten in den Feldern der Bildung und Erwerbsarbeit im Vergleich zu den interviewten Milieus der mittleren und gehobenen Lagen eher als begrenzt erlebt. Chancen für Eigenraum und Gestaltungsmöglichkeiten werden außerhalb des Erwerbslebens und anderer von „oben“ bestimmter Bereiche verortet und in Familie und innerhalb der Netzwerke des „Barrios“ gesehen.

Die vielfache Erfahrungen wirtschaftlicher nationaler und persönlicher Krisen haben einen charakteristischen Realismus hinsichtlich sozialer Grenzen und Misstrauen gegenüber Obrigkeiten der Wirtschaft und Politik und öffentlichen Einrichtungen (Medizin, Bildung, Polizei, Recht) subjektiv immer wieder „bestätigt“ und werden familiär aktiv mittels nüchterner (Vor)Anpassung der Erwartungen an das „Erreichbare“ und Nutzung von spontanen Gelegenheiten verarbeitet.

Lebensführung wird insgesamt als weniger steuerbar und planbar erlebt und daher wird Momentorientierung und Spontaneität höher bewertet als in anderen Lagen.

Die vorherrschenden Handlungsmuster sind eher am ‚Hier und Jetzt‘ orientiert und persönliche Zeitrahmen kurz- und allenfalls mittelfristiger Reichweite <sup>386</sup>.

Die Mütter der interviewten Familien erschienen oftmals als die eigentlichen ‚Haushaltsvorstände‘. Die Mütter bestimmen relativ planvoll und sorgsam den Umgang mit den begrenzten Ressourcen der Familien, die jedoch häufig von momentanen ‚Launen‘ und emotionalen ‚Ausbrüchen‘ der Väter ‚umgeworfen‘ werden und zu regelmäßigen elterlichen Konflikten führen (Beispiel Haushaltsgeld vertrunken).

#### 6.6.1.1.7      *Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion*

Sozialer Zusammenhalt und Anerkennung im Kontext der Familie, der Freunde, der Schule, des Barrios und der Arbeit sind handlungsleitend für die Eltern und Jugendlichen dieses Milieus.

Um sich von der als gönnerhaft, autokratisch und oftmals unberechenbar erlebten Protektion von ‚oben‘ im Erwerbsleben und im Bereich öffentlich-sozialer Dienstleistungen der Gesundheitsversorgung, des Polizeischutzes und der Sozialbehörden ein ‚wenig‘ Unabhängigkeit und eigenständige Handlungsfähigkeit im krisenanfälligen Alltag zu sichern, setzt man in diesem Milieu auf ‚Investitionen‘ in soziale Unterstützungsnetzwerke der Gemeinschaft.

Die dichten lokalen und verwandtschaftlichen Sozialbeziehungen dienen den Familien und jungen NutzerInnen nicht zuletzt in Notzeiten als solidarische Hilfsnetze, um die regelmäßig wiederkehrenden finanziell, gesundheitlich, emotional usw. prekären Phasen und Konflikte in Erwerbsarbeit, Schule und Familie zu bewältigen. Unterstützung wird als solange gewährleistet, wie Prinzipien der Gegenseitigkeit eingehalten werden, jedoch erscheint weniger ein ‚regelhaftes‘ und enges Kalkül, sondern eher Freizügigkeit und spontane Herzlichkeit handlungsleitend.

Das Freizeit- und Familienleben der untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt sich in breiten, aber lokal stark begrenzten und damit sozial sehr homogenen Netzwerken nach der Schule vor allem auf den Straßen des Barrios, den Internetcafés, den Rasen- und Fußballflächen, lokalen Sportvereinen und nicht zuletzt auf dem engem Raum der familiären Wohnküchen ab.

---

<sup>386</sup> Charakteristisch zogen sich Aussagen wie ‚Hay que adaptarse‘, ‚conformarse‘, ‚es lo que hay‘ durch die Interviews mit Eltern und Jugendlichen. Dabei wird deutlich, daß die subjektive Wahrnehmung geringer Handlungsmächtigkeit mit fehlenden Problemlösungs- und Handlungsstrategien in schulischen Bereichen verbunden ist (Bsp. Antonio, 17 Jahre, Sekundarstufenschüler mit Vertiefung ‚Sociales‘: ‚Me gustaría terminar el cole, pero no puedo.. no se puede.. Intv.: Porque no? A.: „No sé...no sabría decirte ..por donde empezar..es que se me complica mucho..‘).

Flirten und die Entwicklung geschlechtlicher Identität wurden von allen Jugendlichen dieses Milieus stark hervorgehoben. Das ‚Frauenheldentum‘ (‚Mujeriego‘) der männlichen Jugendlichen hatte allerdings persönlich und im Freundeskreis bereits zu ungewollten Schwangerschaften und zu Schulabbrüchen und frühen Familiengründungen geführt.

Alle Jugendlichen zeichneten sich durch einen recht weiten ‚Bekanntenkreis‘ aus, innerhalb dessen Solidarität gepflegt wurde und distante Haltungen und ‚gegenkulturelle‘ Praktiken und Symbole (z. B. Cumbia-Musik, Boxen) zu Schule, Lernen oder z. B. den als ‚arrogant‘ wahrgenommenen Jugendlichen der Hauptstadt.

Nähere soziale Kontakte zu Jugendlichen oder anderen Personengruppen der nahegelegenen Hauptstadt existierten nicht, die sozio-regionale Segregation aller jugendlichen Erfahrungswelten trat deutlich innerhalb der Exploration hervor. Gab es Kontakterfahrungen, so berichten die Jugendlichen aus ‚La Matanza‘ von ‚Arroganz‘ und ‚Standesdünkel‘ und Erfahrungen offener sozialer Diskrimination<sup>387</sup>. Die Jugendlichen der mittleren und gehobenen Lagen der Hauptstadt und nördlichen Provinz hingegen nahmen ihre Altersgenossinnen der südlichen Provinz mal mehr, mal weniger deutlich als ‚materialistisch‘, ‚faul‘ und zum Teil als ‚gefährlich‘ wahr.

Die Übergänge der Sphären Heim/ öffentlicher Raum sind in diesem Milieu typischerweise fließend; Türen und Fenster bleiben tagsüber geöffnet und Nachbarn, Bekannte und Verwandte statten regelmäßig Besuche ab.

Alle interviewten Jugendlichen und ihre Eltern waren bereits persönlich mehrfach von verbaler und/oder physischer Gewalt und Raub in Schule oder / und Straßen betroffen gewesen. Die von den Eltern als stark zunehmend wahrgenommene Drogenkriminalität und Hauseinbrüche waren v.a. in den Erzählungen der Mütter allgegenwärtig<sup>388</sup>.

Aus der Wahrnehmung ihres strikten Arbeitsethos und Furcht vor sozialer Prekarisierung und ‚Niedergang‘ des eigenen Barrios, grenzen sich die interviewten Eltern des Milieus nach ‚unten‘ verbal zu sogenannten ‚Gamlern‘, ‚Kriminellen‘ und jenen ‚Pobres‘ ab, die von ihnen als Bewohner der dicht angrenzenden Villas/ ‚Elendsviertel‘ identifiziert wurden<sup>389</sup>.

---

<sup>387</sup> Angelo berichtet wie ein Jugendlicher aus der Hauptstadt, den er während eines Ausfluges an die Atlantikküste kennengelernt hatte, seine Einladung zu ihm nach La Matanza am Samstagabend zu kommen, per Chat abschlägt: „Ich gehe doch nicht zu den Dunklen [i.O. ‚Negritos‘] in die Disco. Die bringen mich um.“

<sup>388</sup> Einige Wochen vor Beginn der Interviewsitzungen hatte Mutter Alberti eine nächtliche Messerstecherei von ‚Drogenverkäufern‘ vor dem Haus der Familie mitverfolgt. Die von ihr gerufene Polizei erschien erst am Folgetag.

<sup>389</sup> Die befragten Jugendlichen aus Milieu ‚a‘ vermieden jedoch -im Gegensatz zu ihren Eltern- nicht den persönlichen Kontakt zu jugendlichen ‚pobres‘. Sie nahmen von den generell negativen Urteilen ihrer Eltern in den Interviews deutlich Abstand.

Die Abschnitte des Barrios in denen die interviewten Familien leben, verfügen -im Gegensatz zu den angrenzenden ‚Villa-Abschnitten‘- noch über öffentliche (Ab)Wasser-, Gas-, Telefon- und Stromversorgung und Straßenbeleuchtung (wenngleich auch hier bereits asphaltierte Straßen und geschlossene Abwasserkanäle in den Nebenstraßen fehlten).

Die Häuser des interviewten Milieus ‚a‘ waren mit festem Baumaterial errichtet worden und verfügten über sanitäre Anlagen- im Gegensatz zu den Holz- und Pappkonstruktionen der ‚Villas‘, ihrer noch stärker marginalisierten ‚Nachbarn‘, die mit selbst angelegten, nicht öffentlichen Wasser- und Stromnetzen leben mussten. Die Interviewten des Milieus a, und häufiger noch des Milieus ‚b‘, warfen den Bewohnern der ‚Villas‘ das Ausnutzen von Sozialplänen vor und ‚soziale Hängematte-Strategien‘<sup>390</sup> sowie ‚Stromklau‘ und andere ‚sittenlose‘ Aktivitäten. Einige Eltern des Milieus ‚a‘ waren gleichsam der Überzeugung, die meisten ‚pobres‘ der Nachbarschaft seien nur Faulenzer und in ‚Wirklichkeit‘ gut bezahlte Berufs-‚Piqueteros‘<sup>391</sup>. Andere Befragte des Milieus ‚a‘ zeigten mehr Empathie und pflegten wohlwollende Distanz zu den ‚Villa‘ BewohnerInnen.

Politisch sprach man dem Peronismus positiv zu, aber auch nicht selten offen autoritären Militärregierungen der Vergangenheit<sup>392</sup>.

#### 6.6.1.1.8 *Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen*

Zu schulischem Lernen und Institutionen haben sich im Verlauf der Bildungskarrieren der interviewten Jugendlichen offen konflikthafte, indifferente oder anome Distanzverhältnisse ausgebildet, die sich phasenweise auch z.T. abwechseln.

Die Schule und Unterricht wurden in den ersten 4-6 Schuljahren von den Jugendlichen zumeist als positiv beschrieben und in der Regel ohne Probleme bewältigt. Spätestens in der Sekundarstufe jedoch verwandelten sich die Erfahrungen und Wahrnehmungen. Dieser Zeitraum korreliert mit der Länge der durchschnittlichen elterlichen Bildungskarrieren und nicht zuletzt auch ihrem inhaltlichen Unterstützungspotenzial hinsichtlich schulischer Anforderungen.

---

<sup>390</sup> *Plan Jefas y Jefes de Hogar mit gerade einmal rund \$150/mtl. Unterstützung pro Familie*

<sup>391</sup> *D. h. mutmaßlich von Politik, Gewerkschaft etc. bezahlte und instruierte sozialpolitisch Protestierende, die u.a. Straßenblockaden durchführen.*

<sup>392</sup> *Augustin, Vater von Angelo: „Ich bin ein Peronist, aber Onganía hat mir auch immer gefallen...Warum?...Weil er Disziplin und Ordnung wiederhergestellt hat, sagen wir mal, für eine Zeit lang [...]“. Der Militär Juan Carlos Onganía gelangte durch Putsch von 1966 und 1970 ins Präsidentenamt Argentiniens und begründete den Beginn einer Periode wechselnder diktatorischer Systeme in Argentinien. Ongánias Politik beschnitt zentrale Mitspracherechte in Wirtschaft und Bildung und trat der ‚Immoralität‘ kontemporärer kritischer Kunst und liberalerer Lebensstile mit repressiver Gewalt entgegen.*

Das Spektrum der Bewältigungsstrategien der interviewten Jugendlichen der Mittel- und Sekundarstufen oszillierte zwischen dem Versuch durch Anpassung und schulische Mitarbeit ‚irgendwie‘ ‚durchzukommen‘ und die Mindestanforderungen zu erfüllen bis hin zum offenen Konflikt mit Institutionen und ihren Angehörigen sowie bis hin zur ‚Selbsteliminierung‘ aus dem System durch komplettes ‚Versagen‘, Fernbleiben und Abbruch.

Die Interviews mit Jugendlichen und LehrerInnen und die teilnehmenden Beobachtungen an Sekundarstufen-Schulen verdeutlichten, dass die Strategie der Anpassung und des ‚Anschlusshaltens‘ an Bildungsanforderungen vornehmlich die Strategie der weiblichen Schülerinnen war, während der offene Konflikt mit demonstrativ hedonistisch- unangepassten Haltungen gegenüber Unterricht und schulischen Autoritäten nur von männlichen Interviewten gewählt wurde.

Für beide Geschlechtergruppen des explorierten Milieus galt jedoch, dass schulisch vermittelten Lerninhalten und Kompetenzen generell begrenzter Wert für die eigenen Lebenschancen und –wege eingeräumt wurde und Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (Beziehungen und Situationen aktiv beeinflussen und gestalten zu können) d.h. vornehmlich außerhalb der Schule und Erwerbsarbeit gemacht werden.

Das Unterrichtstempo wurde insbesondere in der Sekundarstufe als überfordernd empfunden und die mündlich und textlich vermittelten Inhalte als zu theoretisch, ermüdend und subjektiv zusammenhangslos wahrgenommen. Dem fluktuierenden Lehrpersonal wurde oft ‚Interesselosigkeit‘ unterstellt. Der ‚Frontalunterricht‘ mit Auswendiglernen und Sanktionen auf schülerische Leistungsverweigerung (wie ‚Reden‘, ‚Scherzen‘, ‚nur darsitzen‘, etc.) in Form von Raumverweisen, ‚Anschreien‘, ‚Eltern anschreiben‘, Klassen- und Schulverweise und Zynismus führten bei diesen NutzerInnen entweder zur formalen Erfüllung der Mindestanforderungen oder zur Kampfansage und/oder Schulabbruch<sup>393</sup>.

---

<sup>393</sup> Verbesserungs- bzw. Alternativvorschläge hinsichtlich Schule und Unterricht wurden vage oder kaum von den Jugendlichen aus Milieu ‚a‘ formuliert. Diese ‚Sprachlosigkeit‘ erscheint nicht zuletzt als Hinweis auf ihre objektive Marginalisierung und subjektive ‚Abkehr‘ von Bildungsinstitutionen. Bei wiederholter Nachfrage wandelten sich die angesprochenen Unzufriedenheiten der NutzerInnen zu –wenn auch eher vagen– Erwartungen und Forderungen. So deuteten die Interviewten an, dass sie v.a. stärker praktisch orientierten Unterricht und insgesamt spielerische, ‚unterhaltsame‘ Pädagogik bevorzugen würden sowie ‚reales‘ ‚Interesse‘ der LehrerInnen und weniger ‚Frontalunterricht‘ mit autoritären Strafmaßnahmen und vor allem einem dem eigenen Lernprozess angemessenes Tempo und bei Bedarf Wiederholung der Inhalte, wenn sie nicht verstanden wurden (die letzten beiden Punkte tauchten in den Gesprächen durchgängig auf). Statt auch zum wiederholten Mal Inhalte und Techniken den SchülerInnen zu erklären oder sie auf andere Weise nahe zu bringen, berichteten die NutzerInnen aus Milieu ‚a‘ frustriert, dass nach dem zweiten Mal ‚Schluss‘ sei mit Erklärungen bei den meisten LehrerInnen. Jene, die sich Zeit nahmen, während oder nach dem Unterricht ‚in Ruhe‘ und ‚ohne Dich anzuschreien‘ zu wiederholen, wurden überaus positiv von den Befragten wahrgenommen, aber als ‚Ausnahmen‘ bezeichnet.

Die Erlangung des Abschlusszertifikats besitzt für die interviewten Jugendlichen in erster Linie ‚Vorzeigewert‘ für Familie und Arbeitsmarkt. Ihnen sind die mit geringen Bildungstiteln verbundenen sozialen Ausgliederungsrisiken im Feld der Erwerbsarbeit ebenso deutlich bewusst wie die mit fehlenden Bildungstiteln erhöhten gesundheitlichen Belastungen und Abhängigkeiten von ‚Launen‘ und dem ‚guten Willen‘ der Arbeitgeber und anderer ‚Autoritäten‘ aus dem Alltag ihrer Eltern.

Vor allem die männlichen Befragten ‚delegierten‘ aus dieser äußerlich bleibenden Haltung zu institutioneller Bildung heraus oftmals die Erledigung von Hausaufgaben an weibliche ‚Verehrerinnen‘, an Freunde und deren Geschwister und konzentrierten ihre ‚Energien‘ stattdessen stärker auf den Erhalt und Ausbau ihres sozialen Kapitals im Milieu, auf bezahlte Nebentätigkeiten, ihre sportliches Können und Erweiterung praktisch-handwerklicher Techniken (‘Schrauben‘, Reparieren).

Die Weiterentwicklung von ‚Kopierstrategien‘ standen für Hausaufgaben und Examen bei allen Jugendlichen hoch im Kurs. Die Diskussionen mit den Jugendlichen kurz vor dem Abschluss der Sekundarstufe bzw. jenen, denen eine große Anzahl nicht bestandener Fächer den unmittelbaren Abschluss ‚verbaute‘, rankten sich zu meist um Möglichkeiten und Techniken, das ‚Abschlusszeugnis zu fälschen‘ (Antonio, 17 Jahre: „Ich will den Titel fälschen ... alle machen das so..“).

Der wöchentliche PC-Unterricht reiht sich in der Wahrnehmung der männlichen Jugendlichen dieses Milieus in die Schlange ‚überflüssiger‘ und theorielastiger Pflichten ein. Man ‚sitzt‘ entweder die Zeit ‚ab‘ oder schläft entweder demonstrativ neben dem Rechner ein, lenkt sich anderweitig ab oder versucht die Rechner durch Flüssigkeiten u.ä. zu sabotieren.

Die Mädchen zeigten stärkeres Interesse am PC Unterricht. Sie konnten sich durchaus Erwerbstätigkeiten vorstellen die –im Gegensatz zu ihren an manuellen Tätigkeiten interessierten männlichen Mitschülern- PC- Fertigkeiten verlangten.

Schule bzw. das Lehrpersonal stellen neben den Peers die einzigen potenziellen ‚Förderer‘ und ‚Alternativvorbilder‘ für den Umgang mit PC/Internetvermittelten kulturellen Praktiken dar für diese Jugendlichen.

Die Institutionen wiederum schienen objektiv nicht in der Lage, den Unterricht stärker auf die sozio-kulturellen Bedingungen ihrer Schülerschaft einzustellen und die Jugendlichen pädagogisch und inhaltlich ‚abzuholen‘.



Die eingefangenen sozialen Wahrnehmungen und Projektionen des Lehrpersonals (für Milieu ‚a‘) zeigten recht resignierte und z.T. diskriminierende Einschätzungen der familiären Bedingungen. Die Chancen, die sie dem Großteil ihrer SchülerInnen in Schule und späteren Phasen einräumten, waren recht begrenzt:

*„(...) faul und gelangweilt...muss ich Dir leider sagen.  
Bei den meisten ist familiär auch nichts vorhanden ..  
die Eltern unterstützen (apoyan) im Allgemeinen wenig (...),  
liefern ihre Kinder hier ab, erwarten, dass wir alle Probleme,  
das heißt ihre Probleme lösen, aber so läuft das nicht [..no es así]“.*

Und bezüglich persönlicher Zukunftserwartungen für die SchülerInnen äußert sich eine Lehrkraft beispielhaft folgendermaßen<sup>394</sup> :

*„Ich kann auch nicht sagen, dass es mir egal wäre ,aber ich erwarte wenig ..“*

Ein Studium wurde von den interviewten Jugendlichen und Eltern als unerreichbarer ‚Wunschtraum‘ oder allenfalls berufsbegleitend in Erwägung gezogen. Ähnlich wie die Wahl der Sekundarschule ist in diesem Milieu die universitäre Wahl an regionale Nähe und an wenige öffentliche Einrichtungen gebunden, von denen man durch einen schulischen Workshop oder durch Bekannte gehört hat und zu denen ein lebensweltlicher und vor allem ein direkter berufspraktischer Bezug hergestellt werden konnte (z. B. „Sportlehrer“ oder „Buchhaltung“ an der Univ. de la Matanza zu studieren).

Trotz obligatorischer schulischer ‚Studieninfo‘-Veranstaltungen in den Sekundarschulen verfügten die Jugendlichen kaum über konkrete Kenntnisse zu Studienfächern, Zugangsbedingungen, Terminen, erwartbarer Studiendauer oder Studieninhalten. Sie kontrastierten damit stark mit den planhaften und gut informierten Jugendlichen der ‚Mitte‘ und den institutionell selektiven Jugendlichen der ‚oberen‘ Lagen der Hauptstadt.

Namen oder Orte von Sekundarschulen in der Hauptstadt oder von tertiären Bildungsinstitutionen (über die besuchten der Region hinaus) waren den Jugendlichen und Eltern dieses Milieus entweder unbekannt oder konnten nur vom ‚Hörensagen‘ vage verortet werden. Die einzigen bekannten universitären tertiären Einrichtungen waren die ‚Universidad Nacional de La Matanza‘ und ‚Universidad Lomas de Zamora‘ in der Provinz Buenos Aires.

---

<sup>394</sup> Geschichtslehrerin Agata in ‚La Matanza‘, öffentliche Polymodal mit Orientierung in ‚Sozialem‘.

#### 6.6.1.1.9 Technischschulen als ‚Inseln‘

Wiederum andere Einrichtungen der Region und ihre Angehörigen, darunter eine der besuchten technischen Mittel- und Sekundarstufenschulen der südlichen Provinz, gehören, wie selbst der Schulleiter stolz erklärte, zur ‚optimistischen‘ Fraktion der Schulen.

Man sieht sich allerdings als ‚Ausnahme‘ innerhalb der Bildungslandschaft der marginalisierten bonarenser Provinz. Diese Einrichtung setzt bewusst auf gemeinschaftliches Lernen durch erhöhte Gruppenarbeit, praktische und anschauliche Unterrichtsanteile, freiwillige Nachhilfestunden der älteren Schüler- und Lehrerschaft am Nachmittag, auf Eltern- und Lehrerinitiativen für die Bereitstellung von frei zugänglichen Interneträumen. Die Bibliothek wird regelmäßig durch private Initiativen aufgestockt und aktualisiert und man zeigte sich ausgesprochen stolz auf seine ‚gute Schulküche‘.

Im Gegenzug wird eine strikte Anpassung der SchülerInnen an die starke Disziplinierung und an die strikten Lernanforderungen des Schulalltags dieser Einrichtungen erwartet. Die interviewten Jugendlichen strebten entweder einen mit ihren technischen Interessen und Talenten verbundenen unmittelbaren Berufseinstieg nach der Sekundarstufe an oder ein technikorientiertes Studium an einer der regionalen technischen Fachschulen oder Universitäten.

Jene interviewten SchülerInnen, die eine technisch ausgerichtete Sekundarstufe besuchten, hatten in der Grund- und Mittelstufe zum einen überdurchschnittliche Schulleistungen gezeigt und hatten der Familie zum anderen starkes Interesse und ‚Talent‘ bzw. praktisches Geschick im Bereich ‚Technik‘, ‚Maschinen‘ und ‚Reparatur‘ bewiesen und typischerweise Förderung durch eine bestimmte Lehrkraft und/oder Familienangehörigen als ‚Mentoren‘ erfahren<sup>395</sup>. Ihre Eltern hatten z.T. etwas höhere Bildungsqualifikationen (d.h. abgebrochene oder abgeschlossene Sekundarstufe) als die Familien der anderen SekundarstufenschülerInnen mit Schwerpunkt ‚Soziales‘ des Milieus ‚a‘.

---

<sup>395</sup> Eine Schülerin war z. B. von ihrem Vater in ihrem technischen Interesse ‚unterstützt‘ worden, indem sie im nachbarschaftlichen Betrieb (KfZ Werkstatt) ihre freie Zeit verbringen durfte und später neben der Schule hier mithelfen durfte. In anderen Fällen waren es typischerweise die Väter oder Onkel und männliche Lehrer, die männliche Jugendliche mit starkem Interesse an ‚Bastelei‘, ‚Motoren‘, ‚Aviation‘ in ihren schulischen Entscheidungen und Aktivitäten unterstützten.

#### 6.6.1.1.10 *Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen*

Der Übergang ihrer Kinder in die Sekundarstufe (14.-15. Lebensjahr) war für alle interviewten Eltern dieses Milieus mit besonderem Stolz verbunden und keineswegs eine Selbstverständlichkeit; sie selbst hatten zumeist nur die Grundschule besucht. Demnach wird der Sekundarstufenbesuch allein bereits als außerordentliche Leistung betrachtet und geht über die subjektive ‚Normalitätsdefinition‘ einer Bildungskarriere der Eltern-generation dieses Milieus hinaus.

Die Wahl der Sekundarstufe durch die Eltern und Jugendlichen ist in erster Linie von regionaler Nähe bestimmt. Ersparnis von Transport- und Zeitaufwendungen wurden hierfür seitens der Eltern angeführt und zum anderen eine bessere (mütterliche) Kontrolle des regelmäßigen Schulbesuchs.

Die Jugendlichen wiederum legen größten Wert auf den Erhalt ihre bestehenden sozialen Netze durch den Schulbesuch.

Jene Familien, deren Nachwuchs die Sekundarstufe mit Schwerpunkt ‚Soziales‘ besuchte (statt technisch-naturwissenschaftlichem), hielt die Sekundarstufe mit diesem Schwerpunkt als ‚einfacher‘ zu bewältigen als die technisch oder wirtschaftlich orientierten Schulen. Auch Jugendlichen, die gute Noten in früheren Bildungsstufen erhalten hatten, trauten die Eltern oftmals dennoch keine ausreichenden Leistungen in einer technischen oder wirtschaftlichen Sekundarstufe zu.

Nicht zuletzt auch aufgrund ihrer eigenen verkürzten und zumeist problematischen schulischen Erfahrungen fällt es den Eltern schwer, persönlichen Zugang zu schulischen Inhalten zu finden und zu den Anforderungen, denen ihr Nachwuchs gegenübersteht.

Die Eltern des Milieus sahen im Allgemeinen die inhaltliche und pädagogische Verantwortung (im deutlichen Gegensatz zur ‚Mitte‘) weitgehend bei der Schule und den LehrerInnen. Während die Familie den Nachwuchs für die Bewältigung des ‚alltäglichen Lebens‘ ausbildete, wurde der eher als ‚andersartig‘ und ‚fremd‘ wahrgenommene Teil der schulischen Bildung seitens der Eltern z.T. komplett den Institutionen verantwortet.

Die elterliche Distanz zu schulischen Inhalten und Methodologien verschärfte sich insbesondere mit der Sekundarstufe- spätestens hier habe man oft nicht mehr ‚weitergewusst‘. Es werden von den Eltern dieses Milieus vermutlich auch deshalb selten spezifische Ansprüche an die Schule hinsichtlich zu vermittelnder Inhalte und Methodologien geäußert.

Die bildungsbezogenen Unterstützungsleistungen, welche die eher ‚bildungsfernen‘ Eltern sich noch in der Lage sahen zu leisten, konzentrieren sich auf die Bereitstellung der materiellen Voraussetzungen des ‚Lernens‘, d.h. in der Bereitstellung von Mahlzeiten, Geld für Hefte etc. und einem ‚Dach über dem Kopf‘. Zum anderen sahen sich diese Eltern in der Pflicht, Disziplinierungs- bzw. Kontrollmaßnahmen durchzuführen, d.h. die Jugendlichen in ihren Aktivitäten zu ‚überwachen‘ (bis hin zum ‚Einschließen‘ bis zur Beendigung der Hausaufgaben).

*"No, porque si yo dejo todo listo, todo preparado..  
la comida, y vos [Antonio] no querés estudiar.  
No, o estudiás o, si no querés estudiar, salís a trabajar.  
Pero el día de mañana te vas a arrepentir "  
(Mutter Alberti, Milieu 'a').*

Die Ferne der Jugendlichen zu schulischem Lernen und, in ähnlicher Form, zu PC und Internet als ‚Bildungsinstrumente‘ zeigte sich am ausgeprägtesten in Familien des Milieus, die ungelernte und überwiegend physisch-manuelle Berufstraditionen vorwiesen und vorzeitig beendete Schulkarrieren beider Eltern.

Die Mütter diagnostizieren häufig ‚Faulheit‘ der Kinder und nicht etwa grundlegende lernmethodische, schulisch-pädagogische oder inhaltliche Probleme:

*"Por que es de vago..yo les doy un plato de comida  
todos los díasy así me pagan.."*

Damit die Jugendlichen der Erledigung der Hausaufgaben (die meist unter reger Geräuschkulisse zwischen den Geschwistern und flimmerndem TV am Esstisch der Wohnküche stattfindet) nicht vorzeitig ‚entfliehen‘ oder Freunde spontan zu Besuch kommen, werden nicht selten die Haus- und Zimmertüren von den Müttern vorübergehend verriegelt.

Schulischen Problemen der Jugendlichen wird mit Ratlosigkeit und oftmals Vorwurfshaltung (‚faul‘) gegenüber dem Nachwuchs begegnet und damit erschien das Thema bis auf weiteres familiär ‚abgehakt‘.

Die Väter oszillieren angesichts schulischer Schwierigkeiten und mangelndem Engagements der Jugendlichen zwischen persönlichem Verständnis für das schulische Desinteresse ihres Nachwuchses (nicht zuletzt aufgrund persönlicher Erfahrungen) und verbalen und handgreiflichen Auseinandersetzungen mit dem Nachwuchs.

Schulischen Institutionen und Lehrkräften sollte, nach Vorstellungen der Eltern, mit Respekt, Arbeitswillen und ohne falsche ‚Ehrfurcht‘ aber durchaus auch mit Konfliktvermeidungsstrategien begegnet werden.

Die Eltern der Jugendlichen mit ‚nicht-technischem‘ schulischem Schwerpunkt treten erst dann mit der Schule in Kontakt, wenn Probleme<sup>396</sup> und Einladungen zum Gespräch auftauchen.

Typischerweise steht für die Eltern die Erwartung an Schule im Vordergrund, einen Bildungstitel zum Einstieg in die Erwerbsarbeit ‚herauszurücken‘ und bis dahin den Nachwuchs davor zu bewahren, ‚auf die schiefe Bahn‘ zu geraten.

#### 6.6.1.1.11 Persönliche und familiäre Zukunftsentwürfe

Die vorherrschenden Zukunftsentwürfe und –träume der Jugendlichen aller schulischen Orientierungen waren vor allem an Bildern eines bescheidenen und ‚stressfreien Lebens‘ orientiert, d.h. mit körperlich weniger stark belastender Arbeit und in weniger autoritativen Arbeitsverhältnissen als die der Eltern. Die Jugendlichen begrenzten ihre Ansprüche auf Einkommensstabilität und hofften im Gegenzug für ihre harte Arbeit auf formalisierte Vollzeitarbeit und damit auf ein verlässliches ökonomisches Auskommen (und damit geringere Prekarisierung) für die Familie <sup>397</sup>.

Einige männliche Jugendliche gaben in diesem Zusammenhang an, ‚viel Geld‘ für ihre Familien verdienen zu wollen. Nachfragen ergaben, dass dies für die jungen Befragten diese Milieus rund ARS\$1500/mtl. (US\$ 500) bedeutete und sie sich durchaus mit weniger begnügen könnten (im Gegensatz zu den interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus bonarenser Milieus der gehobenen Lagen des ‚technokratischen Pols‘ erst ARS \$7.000-10.000/mtl. für ‚gute‘ bzw. ‚hohe‘ Einkommen hielten).

Wenig versprachen sich die Jugendlichen der nicht-technischen Sekundarschulen und ihre Familien von fort-dauernden zeitlichen und materiellen Konzessionen, die für weiterführende Bildung notwendig werden würden. Diese Haltung basierte nicht zuletzt auf den negativen Selbst- und Fremdbeurteilungen der ‚Bildungstalente‘ der Jugendlichen und auf den von ihnen wahrgenommenen starken Schwankungen und Risiken des argentinischen Arbeitsmarkts.

Die Haltungen der SchülerInnen und StudentInnen technischer Richtungen des Milieus hingegen grenzten sich hiervon ab und stützten sich nicht zuletzt auf die ‚Mentorenschaft‘ und das Vertrauen der Lehrkräfte in die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der SchülerInnen.

---

<sup>396</sup> Es wurde v.a. von unentschuldigtem Fehlen (u.a. aufgrund von Nebentätigkeiten), ‚Stören‘ des Unterrichts durch Unterhaltung und von problematischen Notenspiegeln berichtet.

<sup>397</sup> Traditionelle Rollenverteilungen standen bei beiden Geschlechtern innerhalb der Zukunftsentwürfe im Vordergrund: Männliche Jugendliche sahen sich idealerweise später als Alleinversorger der Familie (‚volver a casa y tirarles el pan todos los días‘). Es galt -im Gegensatz zu den Interviewten mittlerer Lagen- als Erfolgsausweis, der Partnerin ein erwerbsfreies Leben zu ermöglichen. Die jungen weiblichen Interviewten aller Schwerpunkte wünschten sich zwar eine Berufstätigkeit (als Lehrerin, Kindergärtnerin, Stewardess, Verkäuferin) die allerdings nur bis zur Familiengründung in Erwägung gezogen wurde.

Die wachsenden sozialen Gegensätze in Argentinien sind diesem Milieu nicht zuletzt durch die wachsende Marginalisierung innerhalb ihrer nächsten Umgebung deutlich bewusst. Insbesondere jene Mütter, die durch ihre Tätigkeiten in Haushalten der Hauptstadt mit dem ‚oberen‘ Ende der sozialen Skala des Landes verkehren, sind die sozialen Gegensätze sehr präsent<sup>398</sup>.

Der Bewusstheit der eigenen Grenzen und dem Gemeinschafts- und Bescheidenheitsethos des Milieus entsprechend, wurden von den Jugendlichen nur relativ bescheidene Konsumaspirationen und moderate Aspirationen auf Verbesserung der Lebensumstände geäußert. Die Bewahrung und Sicherung des Erreichten und das Teilen des Erfolges mit der Familie – und nicht der soziale Aufstieg – sind hier handlungsleitend. Ein räumlicher und sozialer Bruch mit dem identitäts- und sicherheitsstiftenden Herkunftsmilieu wurde von den Jugendlichen abgelehnt (obwohl Fantasien über eine Karriere als Fußballer oder Sänger oder ein Lottogewinn viel Platz eingeräumt wurde).

Lokale Ansässigkeit und Vergemeinschaftungsnetze standen demnach auch in Zukunftsperspektiven dieser Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Vordergrund: Ein eigenes ‚kleines Häuschen‘ in der unmittelbaren Nachbarschaft der Eltern zu bauen oder kaufen zu können war ein häufig geäußelter Wunsch, der allerdings angesichts der subjektiv erwarteten finanziellen Mittel mit starken Zweifeln behaftet war<sup>399</sup>.

Angesichts der anhaltend unsicheren Wirtschaftsentwicklungen liegen den Angehörigen dieses Milieus vor allem Bildungs- und Erwerbsstrategien nahe, die zwar ein weiteres ‚Absacken‘ verhindern aber gleichzeitig im Falle eines Scheiterns der Jugendlichen familiär noch zu kompensieren sind.

Eine direkt an die Sekundarstufe anschließende Erwerbstätigkeit beherrschte daher die Zukunftsentwürfe. Erst wenn man es ‚sich erlauben könne‘ würde ein berufsbegleitendes Studium in Frage kommen.

Die Jugendlichen ziehen zum einen eine unmittelbare Erwerbstätigkeit nach Schulabschluss vor, um ‚unabhängiger‘ zu sein und um die Eltern stärker als zuvor finanziell unterstützen zu können. Eine unmittelbare Erwerbstätigkeit wurde offenbar aber auch geplant, da weder bei den Eltern noch bei den Jugendlichen konkrete Vorstellungen über Studienbereiche, Anforderungen und berufliche Perspektiven und etwaige Kosten vorlag.

---

<sup>398</sup> Mutter Arresti berichtet mit einer Mischung aus Befremden und bitterem Humor davon, wie sie morgens auf dem Weg in einen der von ihnen betreuten reichen Haushalte der Hauptstadt zunächst typischerweise hungernden Kindern auf der Strasse begegnet, die den Müll durchsuchen, um danach den Katzen und Hunden im Haushalt der ‚Patrona‘ frisches Hühnchen zuzubereiten.

<sup>399</sup> Als Alternative wurde von den Jugendlichen zumeist in Betracht gezogen, eine Etage auf oder an das elterliche Haus zu setzen.

Die in Internetcafé interviewten StudentInnen hatten sich typischerweise vor oder nach Abschluss der Sekundarstufe zunächst Erwerbstätigkeit(en) in der Umgebung gesichert, die dann nach etwa 0,5-2 Jahren in ein flexibles Teilzeitarrrangement überführt wurden oder gegen eine solche Beschäftigung (Labor-, Lagerhausmitarbeit) eingetauscht wurde<sup>400</sup>.

Dabei spielten für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem wieder die regional Nähe der Arbeitsstelle eine Rolle, ein kalkulierbares Einkommen und gesundheitlich weniger belastende Tätigkeiten auszuüben als die Eltern.

Konkrete Tätigkeitsbeschreibungen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten spielten hingegen in den Schilderungen dieser Jugendlichen im Gegensatz zu den weitreichenden und spezifizierten Projektionen und Zielerreichungsstrategien der Jugendlichen der mittleren und oberen Lagen nur eine vergleichsweise geringe Rolle.

Auch wiesen die Zukunftsentwürfe der Jugendlichen des Milieus typischerweise eine begrenzte Reichweite von etwa fünf Jahren auf und konnten oftmals nicht weiter spezifiziert werden.

Die Collagen der Jugendlichen spiegeln die familiären gesundheitlichen Betroffenheiten: Die künftige Lebenserwartung der Eltern z. B. wurde von ihnen zumeist als recht begrenzt angenommen und häufig finden sich Zukunftsprojektionen wie „in zehn Jahren, wenn meine Eltern noch da sind“ (die Eltern waren zum Zeitpunkt des Interviews lediglich zwischen 38-50 Jahre alt).

#### 6.6.1.1.12 Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter

Die praktische Distanz der Familienmitglieder zu Textmedien und –praktiken ist im Vergleich zu den anderen Milieus relativ ausgeprägt.

Sportzeitungen/Zeitschriften gelangen als gelegentliche Tausch- oder Leihgaben in den Haushalt. Bücher sind im Haushalt typischerweise kaum existent. Einige Mütter hatten Bücher durch Arbeit in Privathaushalten der Hauptstadt geschenkt bekommen und hatten erfolglos versucht, ihre Kinder zum Lesen zu motivieren.

Eine Ausnahme bilden die Schülerinnen von technischen Sekundareinrichtungen des Milieus. Hier führte ein ausgeprägtes Interesse an ‚allem Technischen‘ und ‚Apparaten‘ zur Lektüre von Büchern und z.T. Zeitungsbeilagen, die ‚irgendwie‘ mit ‚Erfindungen‘, ‚Technik‘ oder ‚Abenteuern‘ zu tun hatten.

---

<sup>400</sup> Dabei versuchten die interviewten SchülerInnen dieses Milieus neben persönlichen oder schulisch vermittelten Kontakten zu kleinen Unternehmen der Region auch Nebenbeschäftigung über Online-Jobboards oder lokale Geschäfts- und Straßenaushänge zu finden. Diese erwiesen sich wiederum nur für Angehörige dieses Milieus nicht selten als ‚Fallen‘ und führten zu Raubüberfall oder Belästigung.

Die Jugendlichen gaben oftmals an, sich während des Lernens, Lesens und `Stillsitzens` in Schule und zuhause alsbald zu langweilen und `Bewegungsdrang` zu verspüren ( „Ich werde dann immer ganz nervös ..dann geht gar nichts mehr“).

In den Familien herrschen auditive und visuelle Medien vor: Nationale Programme mit subjektivem Unterhaltungswert, d.h. Humor/Spaß, Spannung, Horror, Liebesfilme und Serien und mithin Zerstreuung bestimmen die Auswahl. Leitendes Grundmotiv der Mediennutzung ist es, ‚Abschalten‘ zu können vom Alltag und vor allem von der Arbeit.

Im Musikbereich werden v.a. von den Jugendlichen nationale und in der Provinz populäre Gegenkulturformate wie ‚Cumbia‘ und spanische Rap-Variationen favorisiert, die positive (Um)Deutungen der Lebenswelt traditionell unterprivilegierter und in der herrschenden Wahrnehmung stigmatisierter lokaler Milieus und Lebensstile liefern<sup>401</sup>.

In der Mehrheit der befragten Familien lagen mindestens zwei Mobiltelefone vor. Sie stellen für diese Jugendlichen, im Unterschied zu den Interviewten der ‚Mitte‘ und ‚oberen‘ Lagen Symbole sozialer Integration dar, und werden für die Pflege ihrer sozialen Netze –soweit es die begrenzten finanziellen Rahmen zulassen- intensiv in Anspruch genommen. Den Eltern dienen die Mobiltelefone als ‚Notfallruf‘ in bedrohlichen Alltagssituationen und nicht zuletzt zur Kontrolle ihres Nachwuchses.

Außerhäusliche gemeinschaftliche Familienausflüge basieren auf gegenseitigen Besuchen von Verwandten und Freunden. Auf den gemeinsamen Besuch von sportlichen Veranstaltungen von Vater und Sohn (Söhnen) ca. 1-2 jährlich, wird gemeinsam gespart. Mütter und Töchter sahen sich eindeutig für die Hausarbeit zuständig und zogen u.a. Familienbesuche, lokale Verlosungsveranstaltungen und Flohmärkte im Barrio vor.

---

<sup>401</sup> Die ‚Cumbia Villera‘ (Slum-Cumbia) und ‚Cumbia Rapera‘ stellen in den ruralen Zentren Argentiniens populäre Musikarten mit überwiegend jungem Publikum dar, die ähnlich wie Hip-Hop in den USA als Sprachrohr marginalisierter Stadtmilieus fungieren und u.a. das Leben dieser Milieus im Barrio positiv beschreiben aber auch Kleinkriminalität und Machismo idealisieren. Bekannte Gruppen, die regelmäßig v.a. in Tanzlokalen und Konzerthallen der südlichen Provinz Buenos Aires auftreten: Damas Gratis, Los Pibes Chorros, etc.



#### 6.6.1.1.13 Vorherrschende familiäre und peerbezogene Anerkennungsverhältnisse<sup>402</sup>:

Praktisches Geschick und körperliches Vermögen ↔ lokale Sozialnetze erhalten und erweitern ↔ Eigenbestimmung bei formaler Anpassung ↔ „Arm aber herzlich und ehrlich“ ↔ Freizeit als eigentliche Lebenszeit ↔ Spaß / Unterhaltung/ Humor ↔ Momentorientierung/Spontaneität ↔ Improvisationsfähigkeit ↔ spontane Bewältigungsfähigkeit von Wandel und Krise

(Körperliches Kapital/Praktisches Geschick): Körperliche männliche Leistung/Stärke und handwerklich-praktische, sportliche und tänzerische Geschicklichkeit genießen in dem explorierten Milieu ausgesprochen positive Anerkennung. Weiblichkeit findet über extreme Schlankheit sowie geschickte Mithilfe im Haushalt und Fürsorge Anerkennung. Allgemein stehen praktische Talente und Bereitschaft zur Mithilfe (Dinge reparieren, bauen, sich die Hände schmutzig machen können etc.) hoch im Kurs familiärer und freundschaftlicher Anerkennung im Peerumfeld und Barrio.

(Sozialer Zusammenhalt, Soziales Kapital): Haltungen und Praktiken, die dem sozialen Zusammenhalt und solidarischem Abfedern v.a. ökonomisch und emotional schwieriger Phasen dienen, finden im alltäglichen Miteinander dezidiert positive Anerkennung.

Zeitliche und materielle Großzügigkeit und Hilfsbereitschaft im schulischen und anderen außerfamiliären Kontexten werden trotz eigener Engpässe gegenüber sozial anerkannten Nachbarn, Bekannten, MitschülerInnen, Freunden, Verwandtschaft kultiviert und regelmäßig in Anspruch genommen.

Ein weiter Radius von Freunden und Bekannten in der Nachbarschaft gilt als Sinnbild sozialen Erfolgs und wird zur Vermeidung von Anomie, Prekarisierung, Hauseinbrüchen und sonstigen Angriffen verstanden. Die Jugendlichen heben an sich und Freunden ihr Unterhaltungstalent durch Humor, Gesang, Tanz o.ä. hervor, sowie ihre Spontaneität und Anpassungsfähigkeit im sozialen Miteinander. Die Grenzen des ethisch Erlaubten und Vorstellungen eines ‚korrekten‘ Lebenswandels basieren auf der Vermeidung von Diebstahl, Drogen- oder Gewaltkriminalität und aller mit ihr (vorschnell) in Verbindung gebrachten Personengruppen. „Sich nichts zuschulden kommen zu lassen“ und „nicht auf die schiefe Bahn zu geraten“ stellen Quelle familiären und jugendlichen Stolzes, aber auch permanenter elterlicher Sorge dar.

(Eigenbestimmung): Elterlicher Autorität und formalen externen Anforderungen ist zwar weitgehend bzw. zumindest formal zu folgen (zur Schule /Arbeit gehen), es gilt dennoch, sich im sozialen Miteinander nicht ‚alles gefallen lassen‘, seine Meinung offen zu äußern und ‚sich treu zu bleiben‘.

---

<sup>402</sup> Gemeint sind i.A. an Grundmann et al 2003: Vorherrschende soziale ‚Anerkennungsverhältnisse innerhalb der Familien und Peergruppen (d.h. interpersonale Prozesse der sozialen Wertschätzung und damit Begünstigung charakteristischer ‚Talente‘, Haltungen und Handlungsmuster der Heranwachsenden)

Die in den Gesprächen und Situationsschilderungen vorherrschende Strategie der Jugendlichen (mit nicht technischem schulischen Schwerpunkt) bestand in der Vermeidung offener Auflehnung und offener außer-familiärer Konflikte und in der Erfüllung formaler Anwesenheitspflichten, z. B. in der Schule.

Das Gegenüber sollte man ‚reden lassen‘ aber letztendlich ‚sein Ding‘ machen‘ und sich weder anbieten noch offen erklären. Insbesondere die Väter legen dem Nachwuchs diese Haltungen für die Bewältigung der Schule und den Umgang mit der Lehrerschaft nahe. Dies bestärkt jedoch die Söhne nicht selten in ihrer ‚Kampfstrategie‘ gegenüber der Schule und bringt oft innerfamiliäre Konflikte mit sich. In diesem Zusammenhang wird von den Vätern ihre ‚männliche Abenteuerlust‘ herausgestellt und der Wert betont, die eigene ‚Freiheit auszuleben‘, da in späteren Jahren, noch „genug Disziplin“ geübt werden müsse.

Familiäre Rückmeldungen : Die familiären Anerkennungsverhältnisse bzw. positiven ‚Rückmeldungen‘ fokussieren ‚praktische‘ alltägliche Fertigkeiten des Nachwuchses.

Familiäre Rückmeldungen auf Interessen der Jugendlichen an Schule, Lernen, ‚hochkulturellen‘ Symbolen und Praktiken sind –trotz positiver Wertung auf Diskursebene – insbesondere bei Eltern der nicht technischen Sekundarschüler- von Befremdung gekennzeichnet und werden von den Eltern oftmals humorvoll bis belustigt kommentiert.

Ähnlich werden auch ‚außergewöhnliche‘ Bildungsambitionen von Freunden und Mitschülerinnen innerhalb der Peer- und Klassenzusammenhänge bewertet (‚Was für ein Niveau, schau mal an!‘ oder ‚Was ist denn mit dem los? Ist der krank?‘).

‚Zusammen lachen‘ scheint innerhalb dieses Milieus von vitaler Wichtigkeit. Dies geschieht allerdings nicht selten auch auf ‚Kosten‘ der Kinder/Jugendlichen und stellt nicht zuletzt eine milde und wirksame Form der milieuinternen Regulierung und Disziplinierung dar. Die Befremdlichkeit und Belustigung der Eltern und Peers angesichts individueller, ‚vergeistigter Aktivitäten‘ wie Lesen oder zurückgezogenes Lernen lassen bildungsbezogene Ambitionen sozial wenig erwünscht und angemessen erscheinen<sup>403</sup>.

---

<sup>403</sup> Mutter Ana bezeichnet Sohn Adrian (16 Jahre) belustigt als ‚unseren Geschichtsprofessor‘, da er zeitweise ein Buch über argentinische Geschichte freiwillig und ohne schulischen Druck las. Die Familie wendet dieses Interesse lediglich humorvoll und nutzt es zur allgemeinen Unterhaltung, da der Sohn in Geschichtsarbeiten noch nicht mal gewusst habe, wie man die Namen verschiedener argentinischer Präsidenten richtig schreibe und das familiär, laut Mutter Ana, einzig wirklich für Sohn und Vater relevante historische Thema die Fußballgeschichte Argentiniens sei.

#### 6.6.1.1.14 Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation

<u>Bildungserleben:</u>	<u>Bildungsmotivation und -strategien:</u>
<p>-instruiertes, institutionelles Lernen wird eher als Zwang und ‚Bürde‘ erlebt, Institutionen eher als autoritär und ‚fremd‘</p> <p>-selbstbestimmtes und als subjektiv relevant erlebtes Lernen findet zumeist <u>außerhalb</u> von Institutionen statt</p>	<p>Bildung als Notwendigkeit und erforderlich für gesellschaftliches Mithalten um Prekarität zu vermeiden</p> <p>Zur KOMPENSATION oder VERMEIDUNG von AUSGRENZUNG und Stigmatisierung werden unterschiedliche Strategien ‚gefahren‘, die z.T. auch kombiniert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gegenkultur schaffen und eine ‚Kampfansage‘ gegenüber den Bildungseinrichtungen offen formulieren</li> <li>- ‚Selbsteliminierung (Bourdieu)‘ aus dem System</li> <li>- ‚Übererfüllung‘ der institutionellen Bildungserwartungen um dem Herkunftsmilieu zu entfliehen</li> <li>- ‚Leidens- bzw. Arbeitsgenossen‘ zu finden, Solidar- bzw. Gegenkulturen zu bilden ist für diese Jugendlichen zentral</li> <li>-Der Erwerb bzw. die Vermittlung alltagspraktischer und milieurelevanter Kompetenzen sowie verwandtschaftliche und lokale Orientierungen, die Tradierung sozialen Kapitals, familiäre Solidaritäts- und Konformitätsprinzip zeigten sich als vorherrschend und handlungsleitend</li> </ul>

### 6.6.1.2 Milieu (b): Bonarensen Stadtmilieu der mittleren ‚Mitte‘

#### 6.6.1.2.1 Objektiver Sozialstatus Familien

<b>Territor. Milieu</b>	<b>Akkumul. mtl. Haushaltseinkommen Eltern/Kinder (Pesos/ U\$) Median</b>	<b>Akkumul. mtl. Einkommen nur Eltern (Pesos/ U\$) Durchschnitt</b>	<b>Häufigster Bildungsabschluss Eltern</b>	<b>Beruf. Status Vater/Mutter</b>
Stadt Buenos Aires (Villa Crespo, Saavedra, Villa Urquiza)	1.800-2.300 Pesos	s. links	Abgeschl. Sekundarstufe und Sek. +universit./ akadem. Studium	Vater: Mutter:

Die Angehörigen des explorierten Milieus der ‚Mitte‘ der Hauptstadt waren in qualifizierter Facharbeit und z.T. in akademischen Berufen tätig und zeichnen sich durch wesentlich längere Bildungsbeteiligung als Milieu ‚a‘ aus (in der Regel 12-14 Jahre).

Die Eltern der NutzerInnen können in der Regel mittleres bis gehobenes institutionelles Bildungskapital vorweisen. Die Sekundarstufe haben beide Elternteile in der Regel abgeschlossen, und verfügen z.T. über Facharbeiterausbildung bis Universitätsstudium<sup>404</sup>.

Die interviewten Jugendlichen stammen aus Familien, in denen die Eltern in weniger autokratisch geprägten Erwerbsbeziehungen stehen, sondern stärker eigenverantwortlich als mittlere Angestellte oder einfache, kleine Selbstständige in moderat modernisierten und konjunkturabhängigen Wirtschaftszweigen Argentiniens (Handwerk, Bau, Transportunternehmen) oder als Ärzte tätig sind bzw. waren.

Das berufliche Spektrum der in diesem Milieu explorierten Familien reicht von der Sekretärin und Bauleiter bis hin zu im öffentlichen Sektor angestellten Fachärzten. Die Mütter sind aufgrund ihrer beruflichen Qualifikationen und Ambitionen, aber nicht zuletzt auch aufgrund finanziellen Drucks, überwiegend berufstätig. Die Mütter der interviewten Familien waren entweder in freien medizinisch-technischen Berufen oder als administrative Assistentinnen der Wirtschaft oder als Lehrkräfte im öffentlichen Sektor tätig.

<sup>404</sup> Bei zwei der insgesamt näher untersuchten 4 Familien hatten eines oder beide Elternteile die staatlichen Universitäten ‚UTN‘ (Universidad Técnica Nacional) bzw. die Universidad de la Plata besucht. Die Eltern der restlichen Familien hatten die Sekundarstufe besucht und abgeschlossen und die Väter typischerweise direkt eine Erwerbstätigkeit aufgenommen sowie eine nicht universitäre Zusatzausbildung als Techniker hinzugefügt.

Die Familieneinkommen bewegen sich im Rahmen \$1,800- 2,300 Pesos mtl.

Es lag fast überall kleiner Grundbesitz (Wohnung/ Einfamilienhaus) in Stadt Buenos Aires vor, in dem die Familien lebten.

Die Hälfte der interviewten SekundarschülerInnen arbeitet ‚nebenbei‘, jedoch –wie betont wird- nur während der Schulferien. Der Verdienst kann für persönliche Interessen (Ausgehen, Musik, etc.) verwandt werden und muss nicht, wie im Volksmilieu, dazu dienen, die Eltern finanziell unmittelbar zu unterstützen.

Das Milieu konnte aufgrund seiner relativ vorteilhafteren Bildungskredientialien, sowie (groß)elterlicher Unterstützung und Sparsamkeit finanziell und wohnlich in ‚guten‘ Phasen der argentinischen Wirtschaft für schlechte Zeiten ‚vorsorgen‘ und befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in wesentlich geringerer ökonomischer, erwerbsbezogener, wohnlicher und gesundheitlicher Prekarität als etwa das explorierte Volksmilieu ‚a‘ der südlichen Provinz.

Die Familien der Untersuchung gehören dennoch nicht zu den ‚Gewinnern‘ der Liberalisierungspolitik der 90er Jahre Argentiniens und waren sich dessen auch deutlich bewusst. In den Feldern der Erwerbsarbeit, der Bildung und der sozialen Sicherung haben sie, im Vergleich zu ihrer Elterngeneration, deutliche Degradierungs- und Ausgliederungsprozesse durchgemacht und sahen sich im Jahr 2006 ‚desillusioniert‘ und vor ‚zerplatzten Träumen‘.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen wurde zwar durchaus anerkannt, dass nur wenige Kilometer Luftlinie entfernt wesentlich problematischere soziale Lagen als die eigene vorherrschten. Dennoch wurden mit deutlicher Verbitterung und z.T. Zynismus die Diskrepanzen zwischen tatsächlicher und angestrebter Lebensqualität und sozialer Sicherheit beklagt sowie die Enttäuschung angesichts ehemals hoher beruflicher Aspirationen und pflichtbewusstem beruflichen Engagement und den realen ‚Erträgen‘ dieser Bemühungen seit Familiengründung in den 80er und frühen 90er Jahren.

Die Alltagsethik ist von Leistungsbereitschaft und Pflichtbewusstsein gekennzeichnet und mit dem Wunsch nach Selbstbestimmung und Genuss des Lebens durch ‚die kleinen Dinge‘ gekennzeichnet. Diskursiv werden stärker Ideale der Eigeninitiative und Eigenverantwortung, ‚Wettbewerbsbereitschaft‘ und leistungsgerechter Entlohnung betont.

Ihre aktuelle Lebensqualität nahmen die Familien als illegitim geschmälert und stagnierend wahr und monierten, trotz ihrer Anstrengungen und Qualifikationen in sehr ‚moderaten‘ Verhältnissen zu leben und nicht zu wissen ‚was morgen passieren wird‘.

Es herrschten persönliche Desillusionierung bei Eltern und Jugendlichen bzw. StudentInnen vor angesichts der begrenzten beruflichen Möglichkeiten in Argentinien. Das Ideal der ‚individuellen Handlungsmächtigkeit‘ sei zwar in ‚Europa‘, ‚Japan‘ und ‚USA‘, aber nicht (mehr) in Argentinien einlösbar. Strategien des Statuserhalts zur Verhinderung einer weiteren Minderung der Lebensqualität hatten frühere familiäre Aspirationen auf Verbesserung des Status im Zeitraum der Interviews abgelöst.

*„In diesem Land wird es immer schwieriger, etwas zu machen ..und vor allem gut zu wählen.  
Ein Studium ist keine Garantie mehr, nicht wahr...deshalb haben wir ihnen immer gesagt:  
„macht, was Euch Spaß macht, aber etwas, was genug zum Leben lässt“..  
Wir konnten ihm [dem 17 jährigen Sohn] insgesamt nicht so viel raten.. heute muss man sich  
ständig mit neuen Qualifikationen absetzen .. immer was Neues suchen...  
es ist schwierig, weißt Du,.. wenn ich bei unseren Bekannten und Nachbarn schaue, es ist schwierig.*

*[Bernardo, Vater von Bertran (17 Jahre, Sekundarstufe mit technischem Schwerpunkt),  
Familie Buenanota, Barrio Flores, Stadt Buenos Aires) .*

#### 6.6.1.2.2 Familienform und Familiengröße:

Typischerweise zählten zwei Kinder zur elterlichen Kernfamilie. Alle SchülerInnen sowie alle an der Universität befragten Studierenden lebten zum Interviewzeitpunkt im elterlichen Haushalt.

#### 6.6.1.2.3 Genealogie:

Alle (Ur)Großeltern der interviewten PC/Internet-NutzerInnen dieses Milieus stammten aus dem wirtschafts-  
starken Großraum Buenos Aires bzw. den urbanen Gürteln nahegelegener Urben (Santa Fe, Córdoba).  
Die Groß- und/oder Urgroßeltern waren mittel- und südeuropäischer Herkunft und zumeist in der ersten Hälfte  
des 20. Jahrhundert aus Italien oder Spanien als Industriearbeiter, Handwerker und kleine Kaufleute der alten  
Welt eingewandert. Sie fanden in der neuen südamerikanischen Heimat in ähnlichen Tätigkeiten Beschäftigung  
und wechselten z.T. in den öffentlichen Sektor .

#### 6.6.1.2.4 Territoriales Milieu

Die interviewten Familien des Milieus leben in den traditionell von mittleren Lagen bewohnten Barrios Saavedra/  
Flores und Villa Crespo. Die besuchten Schulen lagen im Stadtteil Saavedra. Diese Barrios sind von dichten  
öffentlichen Verkehrsnetzen und Geschäftsstraßen durchzogen und weisen kleine Einfamilienhäuser und mehr-  
stöckige Mietsgebäude auf.

#### 6.6.1.2.5 Vorherrschende Haltungen und Strategien der Lebensführung

Die Selbstwirksamkeitserwartung in den Feldern der Bildung und der Erwerbsarbeit ist bei den Eltern und den jungen Befragten, im Kontrast zum explorierten Volksmilieu, relativ hoch.

Die Leistungsevaluation durch Bildungsinstitutionen und Arbeitsmarkt besitzt in der Wahrnehmung dieses Milieus im Vergleich zu ‚unten‘ und ‚oben‘ subjektiv mehr ‚Autorität‘ und kritische Bedeutsamkeit für die Sicherung künftiger persönlicher Handlungschancen und gesellschaftlich-familiären Status. Die Selbstwirksamkeitserwartungen erscheinen in den Erzählungen jedoch keineswegs so robust wie bei den Jugendlichen der gehobenen Lagen, sondern wesentlich fragiler und abhängig von Institutionen und gesellschaftlichen Feldern.

Leistungsbereitschaft ist für diese Jugendlichen ein ‚Wert an sich‘. Wie bereits angedeutet, ist die Bedeutsamkeit von Bildungserfolgen aus der Perspektive dieser Familien, gemäß ihrer Habitusausrichtung an Bildungs- und Erwerbskarrieren und an Leistungs- und Pflichtbewusstsein, relativ groß. Recht ausgeprägt sind daher auch die inneren und familiären Spannungen bzw. Ambivalenz und Kritik, die den sich ‚verschlechternden‘ Institutionen und den als ungerecht wahrgenommenen Verteilungsprozessen auf sich verengenden Erwerbsarbeitsmärkten entgegengebracht werden.

*„Manchmal möchte ich die chicos woanders hinschicken,  
vielleicht nach draußen [d.h. ins Ausland], oder in eine andere Schule,  
..weil es für sie sicherlich besser wäre..aber was soll ich Dir sagen,  
es geht nicht .. [...] Wir können uns das jetzt, noch weniger leisten  
als vor zehn oder fünfzehn Jahren, einfach weil uns das Geld fehlt ..“*

*[Baltazar, Facharzt im öffentlichen Krankenhaus und  
Vater von Benjamin, 17 Jahre, Sekundarstufe mit technischem Schwerpunkt,  
Familie Bastantedificil, Barrio Flores, Stadt Buenos Aires] .*

Die Erkenntnis, dass selbst hohes persönliches Bildungsengagement und Berufskarrieren im Alltag keineswegs zur Einlösung des ‚meritokratischen Vertrages‘ der argentinischen Mittelschicht (sozialer Status und Sicherheit gegen Leistung) in Form von gesicherten und statusadäquaten Laufbahnen führt, hat zu Frustrationen und -in den Beschreibungen der Interviewten- zu verminderten Aspirationen geführt, man beschränke sich nunmehr auf ‚Mindeststandards‘.

Nicht sozialer Aufstieg und signifikante Verbesserung der Lebensbedingungen, sondern Erhaltung des Erreichten und Vermeidung eines ‚Abrutschens‘ waren zum Zeitpunkt der Untersuchung für dieses Milieu wahrnehmungs- und handlungsleitend.

Insgesamt fühlte man sich innerhalb dieser Familien beruflich ‚auf dem Abstellgleis‘, nicht ausreichend entlohnt und sozial abgesichert und ‚geprellt‘. Dabei erschienen in den Erzählungen häufig Darstellungen von Bildungs- und Arbeitsmärkten, die durch einen starken und ungerechten ‚Verdrängungswettbewerbs‘ selbst für qualifizierte Ausbildung und Beruf geprägt seien. Diese Wahrnehmungen basieren nicht zuletzt auf einschneidenden Erfahrungen eigener beruflicher und sozialer Deklassierung sowie von Familienangehörigen, Nachbarn und Bekannten.

Vater Bernardo, ehemaliger Bauleiter und Kleinunternehmer mit Sekundarstufenabschluss und Fachausbildung als ‚Maestro Mayor de Obras‘ der aufgrund der ökonomischen Krise des Unternehmens zwangsweise ‚verfrühtet‘ wurde und dessen 17-jähriger Sohn Bertran eine technikspezifische Sekundarstufe besucht um danach an der Universität Buenos Aires Systemanalyse zu studieren:

*„Wenn Du hier nicht aufpasst, wirst Du überrollt, .. fertig...so ist das...  
Ja, wir waren für Bertran zufrieden und haben ihm früh gesagt gut, ..es ist gut,  
wenn Du Interesse für Computer hast und es verfolgst...es wird Dir sicher  
eines Tages nützlich sein. Das hätten wir seinem [älteren] Bruder auch raten sollen,  
nur damals war uns das nicht so klar wie heute“.*

Die vorherrschenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster dieser Familien sind an der mittel- und langfristigen Zukunft und der eigenen Position in ihr strategisch orientiert, wobei versucht wird, dem Druck der Aspirationen und der Ungewissheit durch eine stärkere Momentorientierung etwas entgegenzusetzen. ‚Familienzeit‘, Selbsthilfeliteratur nationaler und internationaler Autoren u.ä. ‚Hilfsmittel‘ werden von den Familien in Anspruch genommen, ebenso wie kirchliche oder z.T. medizinisch-therapeutische Beratung, spazieren gehen, Musikhören, Entspannungstechniken u.Ä.. um - auch wenn es schwerfällt- ins ‚Hier und Jetzt‘ zurückzukehren..

Die Eltern berichteten in diesem Zusammenhang auffällig häufig von psychischen und psycho-somatischen Beschwerden wie depressiven Verstimmungen, Migräne bis hin zu Schwindelanfällen und ‚Panikattacken‘.

#### 6.6.1.2.6      *Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion:*

Man grenzt und stilisierte sich in den Familieninterviews durch seine starke Leistungsbereitschaft sowohl nach ‚unten‘ als auch nach ‚oben‘ ab. Im Vergleich zu den anderen Milieus mischten sich am deutlichsten soziales Misstrauen und Ressentiments in die Schilderungen sozialer ‚Zustände‘ im Land (Bruno, 19 J., Absolvent Sekundarschule mit technischem Schwerpunkt: ‚Wir sind die einzigen, die tatsächlich noch arbeiten in Argentinien‘, siehe auch Collage im Anhang).



Starke Kritik wurde dabei in ‚alle Richtungen‘ geäußert: man grenzte sich sowohl von den neuen Gewinnermilieus der privilegierten oberen Mitte als auch von argentinischer Politik und öffentlicher Administration ab und zeigte ebenso wenig Sympathien für die ‚chaotischen‘ und ‚sinnlosen‘ Maßnahmen der ‚Piqueteros‘ der unterprivilegierten Lagen der städtischen Grenzbezirke und Provinz Buenos Aires.

Sowohl die ‚Schönen und Reichen‘ (gemeint sind in ironischer Abgrenzung die Bewohner privater Wohnsiedlungen, sogen. ‚Countries‘ im Norden der Stadt) als auch die ‚politische Klasse‘ wurden als selbstbezogen, abgehoben (‚viven en las nubes‘) und korrupt wahrgenommen.

Man grenzt sich nach unten zu ‚Unzuverlässigkeit‘ und ‚Leistungsscheu‘ ab und zu einer den untersten Lagen zugeschriebenen ‚naiven Ignoranz‘ gegenüber politischer Manipulation und ‚klientelistische‘, gelegenheitsorientierte Bedürftigkeit ab, die anfällig sei für banale materialistische Offerten von ‚oben‘ und z. B. bezahlte Straßensperren bzw. ‚Piquetes‘.

Die Eltern, wie auch die Jugendlichen, setzten eher auf überschaubare Familien- und Freundschaftszirkel die auf persönliche und leistungsbezogene ‚Integrität‘ überprüft worden waren. Man zog sich –nicht zuletzt wohl auch aus Kostengründen- in eine kleinere Privatwelt der unmittelbaren Familie und Freunde zurück und hatte sich oftmals auf kostengünstigere Hobbys und Unternehmungen umstellen müssen (Einladungen zum Essen daheim, Mütter: Basteln, Yoga). Auch produzierten einige Familien daheim, als Nebenverdienst, z. B. Alfajores artesanales (Backwaren) oder selbst hergestellte Kosmetikartikel, die von den Müttern und Töchtern zum einen an Geschäfte des Stadtteils und in gehobenen Barrios oder direkt über eine Online Plattformen verkauft wurden.

Zum Höhepunkt der letzten wirtschaftlichen Krise (2001/02) besuchten die Eltern einer der interviewten Familien regelmäßig Bürger/Stadtteilversammlungen. Danach ebte das politische Interesse und Aktivitäten ab und man wandte sich wieder „seinen eigenen Problemen zu (Vater Buenanota)“. Einige der Familien spendeten noch immer regelmässig Kleidung und Nahrungsmittel in lokalen Kirchen und Supermärkten.

Die interviewten Jugendlichen grenzen sich durch planvolle, individualistische Bildungs- und Freizeitstrategien und enge Freundeszirkel von den ‚Schicken (Chetos)‘, den ‚Träumern‘, ‚Faulenzern‘ (‚Vagos‘) und ‚Unehrliehen‘ nach ‚oben‘ und ‚unten‘ ab. Die Interviewten planten und ‚wirtschafteten‘ teilweise akribisch mit Zeitressourcen und ökonomischen Mitteln, um alles, d.h. Bildungserfolg, Nebentätigkeiten und Privatleben zu koordinieren.

Weitergehende Lebensbereiche und Ansprüche (Partnerschaft, Familiengründung, Freundschaften und Hobbys) dieser SchülerInnen werden den Bildungsanstrengungen innerhalb der alltäglichen Lebensführung klar untergeordnet.

Unter Peers und Partnern der Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden Freundschaften eher vorsichtig und unter Vorbehalt geschlossen: So wird z. B. Verständnis und ähnliche Haltungen von Freunden erwartet, wenn man wenig Zeit hat und ‚gelernt‘ werden muss. Insbesondere von den männlichen Schülern wird von Freunden idealerweise ein ähnliches Maß an Leistungsbereitschaft erwartet..

Freundschaftliche Unterstützung wird hier keineswegs so freigiebig und spontan wie von den Jugendlichen des explorierten Volksmilieus geleistet. Das Gegenüber wird zunächst auf Vertrauenswürdigkeit geprüft und ‚Investitionen‘ einem oftmals wenig verdeckten ‚Kosten/Nutzenkalkül‘ unterzogen. Schulische Solidarität und Unterstützung wird von diesen Jugendlichen anderen wesentlich dosierter entgegengebracht. Freunde ‚in Not‘ müssen als ‚unschuldig‘ an schlechten Noten erachtet werden, um Unterstützung zu erhalten.

#### 6.6.1.2.7 *Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen*

Die Studien- und Berufswünsche der interviewten SchülerInnen (und z.T. der jungen Studentinnen) waren bewusst auf modernisierte und als weniger prekariert wahrgenommene Tätigkeits- und Wirtschaftsbereiche Argentiniens ausgerichtet.

Der Entscheidung für die Orientierung und Sitz der Sekundarstufe bzw. Universität gingen intensive Recherchen im Familien- und Freundeskreis und der Nachbarschaft voraus.

Insbesondere das Studium der I&K- Technologien und anderer Ingenieurwissenschaften werden von diesen Jugendlichen als beruflich vielversprechende Bereiche wahrgenommen und deshalb gezielt ausgewählt und nicht etwa aufgrund von ‚besonderen technischen und praktischen Talenten oder Passionen‘ eingeschlagen, wie es etwa bei den zuvor erwähnten ‚Ausnahmefällen‘ der technikorientierten Schülerinnen und Studentinnen im untersuchten Volksmilieu der Fall war.

Obwohl auch diese Felder letztlich als mit Unsicherheit behaftet angesehen werden, ziehen die Interviewten sie in der Regel anderen Studienfächer ‚rationalisierend‘ klar vor („Von Philosophie kann man ja nicht mal sich selbst ernähren; das hat doch keinen Sinn.“, Bertran, 17 Jahre, Sekundarschüler mit technischem Schwerpunkt).

Die besuchte technische Sekundarstufen im Stadtteil Saavedra zeigte ähnliche zahlenmäßige Dominanz männlicher Schüler (und Lehrkräfte) und damit recht ähnliche geschlechtliche Strukturen wie in Schulen der unteren und oberen Lagen. Die an Technischulen interviewten Mädchen äußerten ähnliche ausgeprägte Leistungsorientierung und Planhaftigkeit wie ihre männlichen Mitschüler. Sie versuchten jedoch stärker, weitere Interessen und persönliche Vorlieben mit den Bildungsanstrengungen zu koordinieren<sup>405</sup>.

---

<sup>405</sup> *Die interviewten Mädchen und jungen Frauen zeigten im Vergleich zu ihren Mitschülern ähnlich offen funktional-utilitaristisch Haltungen gegenüber Bildung und Erwerbsarbeit, versuchten dies aber enger mit persönlichen Interessen zu verbinden: als Systemingenieurin für ein Modeunternehmen zu arbeiten und den*

Insgesamt gaben sich die Technikschrler offen leistungsbezogener als die interviewten SchrlrInnen sozialwissenschaftlicher und grafischer Ausrichtungen der ‚Mitte‘.

Die besuchten Sekundarstufenschulen werden von allen jungen Interviewten des Milieus relativ scharf und detailliert kritisiert: Das in der subjektiven Wahrnehmung ‚niedrige‘ Leistungsniveau, nicht konsequent befolgte Lehrpläne, ungerechte oder intransparente Bewertungsregeln und/oder fehlende (Weiter)Qualifikation des Lehrkörpers, der nicht ausreichend auf Studium bzw. die Berufswelt vorbereiten könne, wurden häufig beklagt.

Den von ihnen als zu gering wahrgenommenen schulischen Bildungsanforderungen versuchen die Jugendlichen häufig gesteigerte Leistungsbereitschaft entgegenzusetzen und sich durch kalkulierte, außerinstitutionelle Bildungsanstrengungen ‚konkurrenzfähiger‘ zu machen (englischer Sprachkurs, PC-Kurs, etc.).

Es liegen eher individualistische Lern- und Bildungsstrategien vor. Im Vorfeld von Prüfungen bilden die SchrlrInnen auch gern ‚Lern-Tandems‘ und suchen Hilfe bei älteren Geschwistern.

Die Jugendlichen grenzen sich gegenüber den ‚Schicken‘ und den ‚Ignoranten‘ am privilegierten Pol der Gesellschaft, ähnlich wie ihre Eltern, über ihren intrinsischen ‚Arbeitsethos‘, ihren Leistungswillen und ihre Zuverlässigkeit ab.

Kopiert bzw. ‚abgeschrieben‘ werden Hausaufgaben laut deutlichem Bekunden der SchrlrInnen ‚niemals‘. Der diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigene Bildungshabitus und Vorstellungen von moralisch ‚korrekter‘ Leistung verbieten solche Praktiken (zumindest auf diskursiver Ebene) ostentativ. Dies wird nicht zuletzt auch so deutlich formuliert, um sich moralisch von den unverdient ‚Begünstigten‘ und ‚skrupellosen‘ Gruppen in oberen Lagen und von den ‚Marginalen‘ am unteren Ende der Sozialskala abgegrenzt zu wissen. Die im Volksmilieu und z.T. in gehobenen Lagen relativ offen eingestandenen ‚Kopierstrategien‘ werden von den Jugendlichen der interviewten ‚Mitte‘ auf Basis ihrer ‚innengeleiteten‘, meritokratischen Haltung zu Bildung entschieden als ‚Selbstbetrug‘ abgestempelt.

Unterdurchschnittliche Noten treffen diese SchrlrInnen wesentlich stärker und persönlicher, aufgrund der engen und hoffnungsgeladenen Verknüpfung von Bildungsleistungen und Identität, sozialer Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Zukunftschancen. Wenn die Jugendlichen nicht etwa in den Lehrkräften und Dozenten und deren Methodologien den Grund für schlechte Benotung sehen, sondern im eigenen ‚Versagen‘, geht man ‚hart‘ mit sich ‚ins Gericht‘. Man überprüft die eigene Haltung und versucht die Vorbereitungsstrategie für das

---

*Wunsch, ins Ausland zu gehen durch Arbeit im Tourismus und Erlernen von ‚zukunftsicheren‘ Fremdsprachen zu kompensieren, etc.*

nächste Mal zu verbessern und die ‚Lücken‘ zu ‚füllen‘. Oft werden Treffen mit Schul- und Studienfreunden genutzt, gemeinsam Prüfungsinhalte durchzugehen und sich gegenseitig zu ‚prüfen‘.

Unmut wird von diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegenüber LehrerInnen und DozentInnen im Rahmen der Sprechstunden und Klassenvertretungen nach eigenen Aussagen ‚häufig‘ geäußert, man macht sich aber insgesamt wenig Hoffnungen auf einen tiefgreifenden Wandel innerhalb der Institutionen und setzt kaum auf die Kraft politischer Interessenvertretungen innerhalb oder außerhalb von Schule oder Universität.

Die UBA (Universidad de Buenos Aires) wird kritisch, aber dennoch von den interviewten SchülerInnen als einzig ‚wahre‘ und erstrebenswerte Institution der höheren Bildung in Argentinien dargestellt. Durch diese Wahrnehmungen des Feldes grenzen sie sich von den Jugendlichen des gehobenen technokratischen Milieus ab, für die der Besuch der UBA in den meisten Fachrichtungen eher ein ‚vieux jeu‘ darstellte.

Die nicht- universitären Akademien wurden wegen ihres wahrgenommenen Rufes bzw. mangelndem Prestige im Arbeitsmarkt von den Jugendlichen der interviewten ‚Mitte‘ (im Gegensatz zu Milieu ‚a‘) als ‚zweite Wahl‘ betrachtet. Private universitäre und nicht universitäre Einrichtungen wurden von einigen Interviewten der ‚Mitte‘ während und nach der Sekundarstufe zwar zu Infoveranstaltungen besucht, aber entweder als ‚Modemesse‘ und als ‚Markt bezahlter Abschlüsse‘ abgelehnt oder aber desillusioniert als attraktiv, aber finanziell ‚unerreichbar‘ wahrgenommen.

Der Eintritt in einen internationalen Wirtschaftskonzern oder ein Dienstleistungsunternehmen wird als attraktiv wahrgenommen<sup>406</sup>, sei aber in Argentinien von ‚Seilschaften‘ verbaut. Ältere Geschwister und Bekannte hatten den Einstieg auf verschiedenen Wegen<sup>407</sup> bereits relativ erfolglos versucht.

Relativ harsch beklagt wurden von älteren Geschwistern und Eltern in diesem Zusammenhang das ‚Unvermögen‘ des Praktikums- und Jobdienstes der UBA (Universidad de Buenos Aires) (als zu langsam, ‚wirtschaftsfern‘, bürokratisch) und die unfairen ‚Begünstigungen‘ und ‚Seilschaften‘ in der Vermittlung.

Politisch- gesellschaftlichem und sozialem Engagement innerhalb oder außerhalb von Bildungseinrichtungen wird durchaus nicht negativ, praktisch aber distanziert begegnet und dies mit Zeitnot und der Notwendigkeit zur Bewältigung persönlicher Herausforderungen und Probleme begründet (Nach dem Motto: ‚Jeder muss zunächst sehen, wo er bleibt‘).

---

<sup>406</sup> Von einem Einstieg bei einem ‚global player‘ Wirtschaftsunternehmen versprochen sich die Befragten neben tätigkeitsbezogenen ‚Entwicklungsmöglichkeiten‘ und Prestige nicht zuletzt auch Auslandsreisen oder Vergünstigungen wie z. B. medizinische Zusatzversicherungen

<sup>407</sup> Das Milieu sah sich hierfür ausschließlich auf formale, offizielle Eintrittswege verwiesen (v.a. Beantworten von Jobofferten und Initiativbewerbungen via Online -Eingabe und Versand der Lebenslaufdaten, Assessment Center, etc.) da Familienangehörige, Freunde oder Bekannte nicht wie es etwa im interviewten gehobenen Milieu der Fall war, den Zutritt über Namen, Empfehlungen und Hintergrundinformationen haben erleichtern können.

Zeitmangel scheint in diesem Milieu ein zentrales Problem. Ein großer Teil der Zeit wird eingesetzt für die Schule, extracurriculare Kurse, ggf. Nebenjobs. Die übrige Zeit wird stark priorisiert und für die PartnerIn (die meisten der Jugendlichen Befragten befinden sich in festen Partnerschaften) für Hobbys und Freunde verwendet.

#### 6.6.1.2.8 *Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen:*

Schulische Leistungen werden von den Eltern dieses Milieu bewusst wahrgenommen und verfolgt. Die erbrachten Leistungen erschienen für familiäre Anerkennung und persönliche Wertschätzung der jeweiligen Jugendlichen, aber auch für innerfamiliäre Spannungen und Sorge bedeutsamer als in den anderen Milieus.

Eltern schreiben dabei den (Miß)Erfolg ihres Nachwuchses nicht zuletzt auch ihren eigenen ‚Opfern‘ und ‚Aufmerksamkeit‘ bzw. ‚Fehlern‘ zu.

Die (Wunsch)vorstellung der Chancengleichheit und Aufstiegsmöglichkeiten qua Bildung litt zum Interviewzeitpunkt deutlich an Glaubwürdigkeit bei allen interviewten Familien der Mitte. Obwohl einige Familien sich stärker als andere ‚mitverantwortlich‘ für die allgemeine ‚Lage der Bildung‘ sahen, herrschten dennoch mehr oder weniger ausgeprägt Enttäuschung und Kritik an Institutionen vor und an dem als begrenzten und sinkend wahrgenommenen symbolischen und inhaltlichen Wert der öffentlichen Bildung in Argentinien.

Häufig war zumindest ein Elternteil in Elternkooperativen u.ä. Vertretungen engagiert um den elterlichen Vorstellungen von Bildungsinhalten und Prozessen besser Gehör zu verschaffen und um u.a. zusätzliche berufspraktische Kurse (PC, Sprachen) für die Jugendlichen zu organisieren oder den Besuch von Universitäten oder die Vermittlung von schulischen Praktika anzuregen.

Die Herausbildung von Elterninitiativen und ‚Bildungskooperativen‘ und anderen lokal angesiedelten zivilen ‚Bildungsbewegungen‘, die seit der Privatisierung und der zunehmenden Desintegration des Bildungssektors in den neunziger Jahren zahlenmäßig stark anwuchsen, konzentrierte sich auf die urbanen Zentren Argentiniens und auf die bildungsaffinen Milieus der Mitte.

Diese Familien sind, wie auch die Untersuchung verdeutlichte, mit Bewusstsein für Bildungsqualität ausgestattet und können von der relativen ‚Passung‘ zwischen institutionellen und familiären Handlungsrationalitäten und Handlungsstilen eher profitieren und damit auch ihre Mitsprache in den Institutionen relativ effektiv und aus einem weniger asymmetrischen Verhältnis heraus organisieren.

Die Mutter Barbara der 18-jährigen Befragten Bea<sup>408</sup> :

*„...dass sie wenigstens so mit dem PC umgehen kann ist schon wichtig...  
wenn es mit dem Sport nicht funktioniert, wie sie sich das vorstellt,  
nützt es ihr immer noch fürs Studium oder um sich einen Bürojob nebenbei  
zu schnappen (enganchar) und besser dazustehen (...)  
Es ist klar, ohne Computerkenntnisse kann man sich heute hier  
gleich als Kellner oder Putzfrau bewerben..“*

Die Eltern sehen sich nicht willens, aber auch finanziell nicht in der Lage, ihrem Nachwuchs ein Studium an einer privaten Elite-Einrichtung Argentiniens zu ermöglichen. Angesichts des eigenen Berufseinstiegs in den siebziger und achtziger Jahren betonten Eltern, ihren Nachwuchs nun einem wesentlich härteren Konkurrenzkampf ausgesetzt zu sehen.

Es wird familiär typischerweise Wert gelegt auf gute Schulnoten und pädagogische (geschwisterliche und elterliche) Unterstützung sowie auf die Fremdsprache Englisch und auf extracurriculare PC-Klassen.

Die Pflege ‚guter‘ Beziehungen zu Personen, die für die Leistungsbeurteilung und soziales Fortkommen als bedeutsam wahrgenommen werden (LehrerInnen, Chefs und Kollegen) erschien diesen Familien als besonders relevant, aber zumeist auch problematisch und ambivalent, da man Bildungs- und Erwerbsstrukturen oftmals als unzureichend und unfair wahrnahm und dies trotz der eigenen Leistungsanstrengungen bedroht sah.

Charakteristisch schienen intensive familiäre Diskussion zu Zukunftsplänen und Ausbildungs- und Berufswegen. Die Mütter (und in zweiter Linie die Väter) fungierten als ‚unermüdliche‘ pädagogische Begleiter im ‚Hintergrund‘. Sie hatten insbesondere in frühen Schuljahren versucht ihren Nachwuchs inhaltlich, und später stärker auch methodisch („Lernen lernen“) für die Bewältigung von Arbeiten und Prüfungen zu unterstützen.

Textmedien wurde, im Gegensatz zum untersuchten Volksmilieu, auch auf alltagspraktischer Ebene stärker Bedeutsamkeit teil. Das gemeinsame Anschauen und ‚Vorlesen‘ von Büchern im Kindesalter durch Eltern und Großeltern war Normalität, ebenso wie Buchgeschenke zu Geburtstagen u.ä. Anlässen. Der Buchkonsum setzte sich im Jugendalter fort.

---

<sup>408</sup> Die Tochter Bea ist Absolventin einer geisteswissenschaftlich ausgerichteten staatlichen Sekundarstufe und arbeitete halbtags bis zu dem geplanten Beginn ihrer einjährigen Ausbildung als ‚Tennislehrerin‘ als Aushilfe in modischem Bekleidungsgeschäft in Stadtteil Palermo. Barbara ist Hausfrau, besitzt ein abgebrochenes Studium der Systemanalyse. Der Vater ist selbstständiger Techniker mit Sekundarstufenabschluss

#### 6.6.1.2.9 Zukunftsentwürfe

Wahrnehmungs- und handlungsleitend in diesem Milieu ist der Wunsch, sich für die Zukunft gegen weitere Einschränkungen der Lebensführung so weit wie möglich abzusichern und zu wissen, dass man ‚das Beste aus den Umständen‘ gemacht hat und sich so weit wie möglich die Eigenbestimmung im beruflichen Rahmen sichern konnte .

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeichneten sich dementsprechend durch intensive Diskussionen und Reflexionen darüber aus, was als ‚zukunftssicheres‘, ‚attraktives‘ Studien- und Erwerbsfeld in der Heimatregion gelten kann und wie dies mit persönlichen Wünschen am besten in Einklang gebracht werden kann. Die imaginierte ‚Zukunft‘ nimmt bei den Interviewten und ihren Eltern nach eigenem Bekunden einen bedeutsamen Teil der Gegenwart ein.

Die SchülerInnen strebten nach Studium den Eintritt in Vollbeschäftigung in mittelgroßen oder kleineren nationalen Dienstleistungsunternehmen in modernisierten Wirtschaftsbereichen der Hauptstadt und umgebendem Gürtel an.

Insgesamt herrschte bei Jugendlichen und Eltern in diesem Milieu am ausgeprägtesten Ambivalenz und Zweifel hinsichtlich künftiger Studien- und Berufswahl und Zukunftsaussichten vor. Die Eltern gaben oft an, sich ‚ratlos‘ zu fühlen.

Der ‚Traum‘ vom Auslandsaufenthalt in Europa oder USA war bei Eltern als auch beim Nachwuchs selbst präsent. Ein Auslandsaufenthalt wird jedoch vermutlich, so die Projektionen der Eltern und Jugendlichen, ein Wunsch bleiben müssen, nicht zuletzt da ökonomische Mittel aber auch Kontakte im Ausland fehlen und starke Unsicherheit mit der Frage verknüpft war, ob es ‚Sinn mache‘ sich dem ‚Unbekannten‘ zu stellen.

Häufiger als in den beiden anderen untersuchten Lagen wird dementsprechend von diesen Jugendlichen von zerplatzten Reise- und Zukunftsplänen berichtet, die im Zuge der wirtschaftlichen Krise 2001/02 ‚auf ‚Eis‘ gelegt wurden.

#### 6.6.1.2.10 Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter, Bildungsmuster

Es lag zumeist eine kleine ‚Familienbibliothek‘ (15-30 Bücher) vor, die u.a. argentinische und us-amerikanische neuere Romanliteratur, Geschichtsbücher, Enzyklopädien und ‚Selbsthilfebücher‘ umfasste.

Am Wochenende wurde typischerweise von den Eltern ‚Clarín‘ oder eine nationale Zeitung gekauft und unter Jugendlichen nationale Zeitschriften (Sport, Musik) und Bücher (Science fiction, Poesie, Polit. Thriller) konsumiert und ausgetauscht.

Es lagen in jeder Familie zwei TV Geräte vor. Die TV Genres der Familie waren breit gestreut: Spielfilme (Comedy, Drama), nationale und internationale Unterhaltungs- Serien, Nachrichten, Reportagen/ Dokumentationen (Historie, etc.) bis hin zu nationaler gesellschaftspolitischer Satire/Kabarett (z. B. ‚CQC‘).

Die Jugendlichen leisteten sich weniger häufig ein eigenes Mobiltelefon als im Volksmilieu- nicht zuletzt, da spontane Besuche und Treffen eher selten sind und Verabredungen von diesen Jugendlichen gern im Voraus geplant werden und man durch die SMS und Messenger Dienste auch zu oft ‚von der Arbeit abgelenkt werde‘.

Kinobesuche erlaubten sich die Jugendlichen etwa alle 6-8 Wochen. Familiäre Restaurant- oder Konzertbesuche wurden im Rahmen der Wirtschaftskrise und ihrer Nachwirkungen auf wenige besondere Gelegenheiten im Jahr beschränkt. Der Urlaub wird zu Hause oder allenfalls an der nahegelegenen Atlantikküste in Form von Campingurlaub oder in einem Ferienhaus verbracht.

Das Ideal ‚offener‘ Kommunikation zwischen Eltern und Kindern wurde stark betont (‘Wir können über alles reden..es gibt keine Tabus‘). Es lag zudem in den untersuchten Familien offenbar ein höheres Maß (oder zumindest eine ausgeprägte ideelle Wertschätzung) gegenüber familieninterner Beratung und ‚Aushandlungen‘ gemeinsamer Unternehmungen und Anschaffungen vor. Schulische und berufliche Ziele und Probleme waren ein relevanter Gegenstand familiärer Erörterungen.

Bezüglich bildungsbezogener und beruflicher Karriereziele und Strategien herrschte trotz intensiver Beratschlagung andauernde Ambivalenz bei Eltern und Nachwuchs vor. Man versuchte, individuelle ‚Interessen‘ und ‚Neigungen‘ mit der Absicherung gegen weitere Einschränkungen zu balancieren und damit ein ‚Abrutschen‘ in finanzielle und berufsfeldbedingte Abhängigkeiten in unterfordernde ‚McJobs‘ zu vermeiden.

Bei den interviewten jungen NutzerInnen dieses Milieus dominierten wohl nicht zuletzt auch daher offen utilitaristische und rational-pragmatische Haltungen und Handlungsstrategien mit Anspruch an eigenbestimmte und gesicherte Berufstätigkeiten, man grenzte sich stark gegenüber als illegitim erachteten Bildungsprivilegien an sogenannten ‚schicken Schulen‘ ab (gemeint sind hier private Colegios der oberen Lagen).



Die Suche und das Absolvieren von berufsbezogenen Praktika gewann insbesondere bei den interviewten SchülerInnen und jungen Studentinnen Bedeutung, da man sich nicht zuletzt gesteigerte berufliche Chancen ausrechnete und den Einstieg ins Berufsleben plante. Geringe Vergütungen und ‚Flexibilität‘ der Arbeitszeiten der Nebenbeschäftigungen (Wochenendarbeit) wurden zähneknirschend hingenommen<sup>409</sup>. Die Arbeits- und Praktikumsuche verlief, wie in allen Milieus auch über Familie, Freunde und Bekannte, man setzte aber stärkere Hoffnungen und Vertrauen als ‚oben‘ und ‚unten‘ auf die Suche über Familien und institutionsferne ‚eigene‘ Bewerbungswege (Direkt- bzw. Blindbewerbungen, Zeitungs- und Internet- Jobboards).

Von schulischen und universitären Diensten konnten die Befragten weniger als subjektiv erwartet profitieren und kritisierten die Dienste der Einrichtungen als ‚überlaufen‘ und ‚uninteressant‘ für das eigene Tätigkeitsfeld:

*„Da darf man mal ein bisschen Hilfsdienste verrichten,  
Leuten über das Telefon helfen und so in dem Stil,  
ein bisschen testen und die Daten säubern [...]  
man lernt nicht viel und wird ausgenutzt“,*

*Benito, 17 Jahre über seine Praktikumserfahrung in  
seinem über die technische Sekundarschule vermittelten  
Praktikum in einem kleineren IT Systemhaus der bonarensen Innenstadt*

Wie bei allen anderen untersuchten Milieus ist auch hier der Radius der Kontakte und Aktivitäten lokal und sozial recht begrenzt. Die Interviewten konzentrieren Privatleben, Studium und Arbeit in der Hauptstadt<sup>410</sup>; insbesondere der Besuch der südöstlichen Provinz von Gran Buenos Aires wird vermieden.

---

<sup>409</sup> Ein 20h/Woche Teilzeitpraktikum bei einem mittelgroßen IT Beratungs- und Supportservice der Hauptstadt wurde z. B. nur mit ARS\$ 100/Woche vergütet (= rund US\$ 35), während man für Transportkosten bereits rund 1/4 des Lohns aufwenden musste.

<sup>410</sup> Mit Ausnahme einiger SchülerInnen, die in IT Unternehmen der nördlichen bonarensen Provinz in San Isidro und Vicente Lopez in den Schulferien arbeiteten.

#### 6.6.1.2.11 Familiäre und peerbezogene Anerkennungsverhältnisse:

Die vorherrschenden Anerkennungsverhältnisse dieses Milieus beruhen auf:

=> Bildungsbezogene Leistungsbereitschaft und Eigeninitiative ⇔ „utilitaristischer Realitätssinn“ zum Status-erhalt ⇔ Schule/Beruf/Leistung hat Priorität vor Privatem ⇔ die Zukunft vor weiterem Statusverlust „schützen“  
⇔ als „gesund“ empfundenen soziales Misstrauen

#### 6.6.1.2.12 Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation

<u>Respekt.</u> <u>Milieus</u>	<u>Bildungserleben:</u>  -Schule als Vehikel sozialen Aufstiegs bzw. persönlicher Autonomiesicherung. -Familiäre und peerbezogene Anerkennung sind relativ stark an Bildungsleistungen gekoppelt  -Feld zur Erprobung sozialer Möglichkeiten, bewusste Vergemeinschaftung mit Peers mit ähnlicher Bildungsorientierung	<u>Bildungsmotivation:</u>  -(Mehr) AUTONOMIE, Selbstbestimmung bzw. Statussicherheit erlangen  -Soziale Nützlichkeit und Anerkennung sind eher handlungsleitend als Selbstvervollkommnung und Selbstverwirklichung (im Ggs. Zu den „oberen“ Milieus) oder als gemeinschaftliche Solidarisierung gegen erlebten Bildungszwang der Institutionen (wie bei Milieu „a“)
-----------------------------------	---	--

### 6.6.1.3 Milieu (c): Gehobene Lagen der Hauptstadt und nördlichen Provinz

#### 6.6.1.3.1 Objektiver Sozialstatus der Familien

<b>Territor. Milieu</b>	<b>Akkumul. mtl. Haushaltseinkommen Eltern/Kinder (Pesos/ U\$) Median</b>	<b>Akkumul. mtl. Einkommen nur Eltern (Pesos/ U\$) Durchschnitt</b>	<b>Häufigster Bildungsabschluss Eltern</b>	<b>Berufl. Status Vater/Mutter</b>
Nördliche Provinz und Stadt Buenos Aires (San Isidro, Barrio Norte/Recoleta)	6.000 - 9.000 Pesos	s. links	Akad./Universit. abgeschl. Studium	Vater: Mutter:

Es handelt sich bei den interviewten NutzerInnen und Familien um Milieus der oberen Mitte und der obersten Lagen der Hauptstadt und der privilegierten nördlichen Provinz von GRAN Buenos Aires.

Kulturell und sozial distinguiert und ökonomisch tonangebend befanden sich die Familien in gehobenen und gesicherten finanziellen, beruflichen und wohnlichen Lagen.

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Milieus verfügen über selektive, aber relativ weitreichende lokale, nationale und internationale soziale Netzwerke.

Sie wurden über die Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsnetze der Familie tradiert und/oder in Bildungsinstitutionen und Freizeitklubs der Jugendlichen und Familien (re)aktiviert. Wenige ‚enge Freundschaften‘ mit Gleichaltrigen werden intensiviert.

Die jungen Befragten stammten aus zwei Fraktionen der gehobenen Lagen: zum einen aus Haushalten der *technokratischen, dienstleistenden Elite-Milieus* im privatwirtschaftlichen Management mit sehr hohem ökonomischem und gehobenem kulturellem Kapital oder aus dem *intellektuell-akademischen Milieu* mit relativ geringem ökonomischem Kapital aber höchsten Bildungsabschlüssen.

Die ‚technokratischen‘ Eltern hatten z. B. ein ingenieur-, wirtschafts- oder rechtswissenschaftliches Studium entweder an der Universidad de Buenos Aires absolviert oder gehörten zu den Pionieren, die an einer der ersten privaten Universitäten des Landes studiert hatten (Univ. del Salvador, Univ. Pontificia Católica)<sup>411</sup>. Die Väter waren postgraduiert und verfügten z.T. über einen im Ausland erworbenen Titel.

Die Eltern der **intellektuell-akademischen Fraktion** hatten typischerweise an der UBA ein geisteswissenschaftliches Universitätsstudium absolviert und im Heimatland und/oder im Ausland, eine oder mehrfache postgraduale Studiengänge absolviert und arbeiteten zum Zeitpunkt der Interviews z.T. an weiteren Bildungsabschlüssen.

Die Eltern der ‚**technokratischen**‘ Fraktion waren in freien Berufen mit eigenen Angestellten tätig oder in Leitungs- und Managementfunktion in nationalen oder internationalen Unternehmen in Industrien und Tätigkeitsbereichen, die zu den ‚Gewinnern‘ (Svampa) der 1990er Jahre zählen (als IT Manager oder Berater, Manager PR/Kommunikation, Anwalt mit Kanzlei, ArchitektIn mit Büro). Ein Familienvater managte zudem ‚nebenbei‘, in Zusammenarbeit mit seinen Geschwistern, ein von seinen Urgroßeltern begründetes landwirtschaftliches Familienunternehmen von größerem Umfang in der Pamparegion<sup>412</sup>. Hier waren in der Hälfte der Familien jeweils nur die Väter erwerbstätig.

Die Eltern am ‚kulturellen‘ Elitepol waren in den Bereichen Bildung und Forschung an prestigereichen Universitäts-Colegios oder an privaten und öffentlichen Universitäten und Forschungsinstituten tätig.

Die Familieneinkommen differierten stark zwischen dem technokratischen und dem intellektuellen Pol.

In den ‚technokratischen‘ Haushalten (Basis: Berufe der Eltern) rangieren die Einkünfte aus Erwerbsarbeit im Bereich ARS\$7,000-\$10,000 (genaue Angaben wurden hier in einigen Familien nicht gemacht). Über zusätzliche Einkünfte aus familiärem Immobilien- oder Grundbesitz liegen keine genauen Daten vor<sup>413</sup>.

In den ‚intellektuell-akademischen‘ Haushalten lagen die Einkünfte hingegen nur bei etwa ARS \$2,000 - \$3,000 und schwanken in Abhängigkeit von Forschungsaufträgen u.ä. periodisch.

---

<sup>411</sup> Die Öffnung privater Universitäten wurde durch die Militärregime der 1950er im Rahmen der von ihnen eingeleiteten ‚Revolución Libertadora‘ ermöglicht.

<sup>412</sup> In einer Familie lag ein Mischverhältnis vor (Vater: PR/Kommunikationsmanager; Mutter: Lehrerin privater Mittel- und Sekundarschule)

<sup>413</sup> Es lag in den Familien häufig mehrfacher Immobilien- oder Grundbesitz vor sowie in einem Fall Teilhabe am familiären Agrobetrieb.

In beiden Klassenmilieufractionen lag überwiegend mehrfacher Immobilien- oder Grundbesitz in Stadt oder Provinz Buenos Aires vor. Während des Verfalls der Grundstückpreise 2002/03 konnten vom ‚technokratischen‘ Milieu lukrative Grundstückskäufe in Buenos Aires mit im Ausland deponiertem Kapital getätigt werden und vorhandenem Familienbesitz hinzugefügt werden. Die Familien des ‚intellektuellen‘ Milieus hingegen verfügten über die eigene und z.T. über eine weitere Immobilie in Gran Buenos Aires, die vermietet wurde und die einer Investition der (Groß)eltern entstammte.

#### 6.6.1.3.2 *Territoriales Milieu*

Das ‚Barrio Norte‘ und der Stadtteil ‚Recoleta‘ der Hauptstadt sind nahe der Innenstadt gelegene Bezirke der gehobenen Mittelschicht und der obersten Lagen, die in belle époque und modernsten neuen Wohngebäuden residieren. Die Bezirke sind durchzogen von zahlreichen Restaurants, Theatern, Kinos, Klubs, Antiquitäten- und Kunsthandel, Shopping Malls, Botschaftsgebäuden, etc.

#### 6.6.1.3.3 *Familienform und –größe*

Es zählten zwei oder drei Kinder (in einem Fall auch nur ein Kind) zur elterlichen Kernfamilie. Alle älteren Geschwister (studierend oder erwerbstätig) des ‚technokratischen‘ Milieus lebten zum Interviewzeitpunkt im elterlichen Haushalt. Die jungen Technokraten wohnten allein in Familieneigentum oder in angemieteten Wohnungen der Hauptstadt.

#### 6.6.1.3.4 *Genealogie*

Die (Ur)Großeltern der Technokraten gehören zum ‚Stadt‘- und ‚Landadel‘ Argentiniens mit weit zurückreichenden Stammbäumen, deren Vorfahren z.T. bereits im 18. Und 19. Jahrhundert ins Land gelangten und sich in der agroindustriellen Produktion des Umlandes und später in weiteren Feldern der argentinischen Industrie und des Handels etablierten.

Die Stammbäume dieses familienhistorisch bewussten Milieus weisen Wurzeln in der mittleren bis (groß)industriellen ‚Oligarchie‘ oder in leitenden Positionen der Legislative oder des Bankgewerbes bzw. Handels auf.

Tätigkeiten in Forschung und Lehre oder in den ‚schönen Künsten‘ kamen in den Familien des ‚intellektuell-akademischen‘ Pols erst in jüngerer familiärer Vergangenheit, d.h. im 20. Jahrhundert, zu den bis dahin wirtschaftlich und sozial gut etablierten Familienlaufbahnen hinzu. Die Herkunft der Familien des intellektuellen Pols war in der untersuchten Gruppe stärker gemischt und einige Familienzweige migrierten erst im 20. Jahrhundert (im Zuge der Weltkriege) nach Argentinien als Angestellte oder gelernte Arbeiter.

#### 6.6.1.3.5 Vorherrschende Haltungen und Strategien der Lebensführung

Die Selbstwirksamkeitserwartungen und -erfahrungen in den Feldern der Bildung und Erwerbsarbeit sind sowohl bei Eltern als auch den jungen Befragten ausgesprochen hoch und bilden eine der bedeutsamen Distinktionslinien, die diese Jugendlichen von jenen der Mitte und Volksmilieus deutlich unterscheiden<sup>414</sup>.

Waren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen der gehobenen Fraktionen durchaus auf praktischer Ebene um ihre Bildungskarrieren bemüht, verdeutlichten Eltern und Jugendliche in diesen Familien auf diskursiver Ebene jedoch gerne –im Gegensatz zur interviewten ‚Mitte‘- dass man selbstverständlich von eigenem Bildungserfolg und erfolgreichen beruflichen Karrieren ausgehe. Erwartungs- und Leistungsdruck erscheinen in den Darstellungen als minimal. Erfolge wurden zu logischen Folgen ‚natürlicher Begabungen‘ und außergewöhnlicher ‚Interessen‘ stilisiert.

Ähnlich begründeten auch die interviewten Jugendlichen ihre hohen Ansprüche: Man habe bereits schon immer ‚Interesse‘ und Neugierde gehabt, zu denen sich dann im Sozialisationsverlauf ‚wie von selbst‘ verschiedene Erfolgserlebnisse in der Erreichung ihrer Ziele und Ideen gesellt hatten.

Fragen, die im Interviewverlauf erhöhte nationale Instabilität und Unsicherheit und Effekte auf Planung und Umsetzung von Lebenszielen suggerieren, werden von den jungen Erwachsenen –ganz im Gegensatz zur offen verunsicherten bonarenser ‚Mitte‘- negiert bzw. von persönlicher Betroffenheit weitgehend abgewendet und analytisch gewendet und anderen Lagen zugeschrieben:

*„Darüber mache ich mir persönlich eher weniger Sorge, also ich Sorge mich generell nicht so (lacht) ... es ist ja nicht so, als hätte sich 2002 alles geändert hätte, dass wollen einem die Medien suggerieren..  
Man kann immer viel, sehr viel erreichen, wenn man nur will.  
Ich zum Beispiel, also ich gehe halt auch nicht sofort in die USA zum Studium nach der Schule, sondern werde hier an der [private Universität in Bs.As.] nächstes Jahr beginnen und gehe dann über ein Austauschprogramm rüber..  
ich will sagen, es gibt immer einen Weg [...]..“*

*(Claudio, 17 jähriger Sekundarstufenschüler an einer Privatschule  
der Hauptstadt, wirtschaftliche Polymodalvertiefung.  
Claudio stammt aus dem gehobenen `technokratischen` Milieu)*

---

<sup>414</sup> ‚Ich kann../Ich werde..‘ waren für den Kommunikationsstil der männlichen Jugendlichen und StudentInnen kennzeichnend.

Die Wahrnehmung der interviewten Jugendlichen, die dem intellektuell-akademischen Milieu entstammen, ist zwar von ähnlichem Vertrauen in die eigene Kompetenz und Planung gekennzeichnet, zeigte aber stärkere Sensibilität gegenüber den Einschränkungen und Unsicherheiten, die weite Teile der argentinischen Gesellschaft betreffen.

Diese ‚Sensibilität‘ diente den Befragten im Alltag nicht zuletzt auch dazu, sich mit ‚sozialem Gewissen‘ von der ‚technokratischen‘ Fraktion abzugrenzen und sich somit auch indirekt moralisch zu distinguieren.

Zwei der interviewten Jugendlichen und der überwiegende Teil der älteren Interviewten (Geschwister) des ‚intellektuellen Pols‘ waren zudem auch (wie die Eltern), sozial oder politisch praktisch engagiert. Soziale Probleme und wirtschaftliche nationale Instabilität wurden von diesen SchülerInnen durchaus als relevante Probleme anerkannt. Sie wurden, obwohl stark von dem elterlichen Diskursstil geprägt, selbst von den jüngeren Befragten mit beeindruckender rhetorischer Virtuosität, historischem Hintergrundwissen und z.T. illustrem Sarkasmus auf Strukturen und nationale und internationale Politik, Kirche und Wirtschaft bezogen.

Ähnlich ‚gelassen‘ wie das Verhältnis zur schulischen und akademischen Bildung erschien, verhielt es sich in der Interviewsituation auch mit schulischen Schwierigkeiten und Misserfolgen.

Schwierigkeiten und Misserfolge schienen weder individuell noch familiär wirklich schwer zu wiegen: Im Gegensatz zu den im Gespräch eher ‚verschleierte‘ Bildungsanstrengungen berichteten Eltern und Jugendliche der gehobenen Lagen recht zwanglos und offen in den Familiengesprächen über schulische Misserfolge. Damit grenzten sie sich zugleich zu den Familien der ‚Mitte‘ ab, die solche ‚Makel‘ und ‚Verfehlungen‘ in Schule und Beruf stärker bemüht schienen, unter den Teppich zu kehren.

Zum anderen wurden Schwierigkeiten und ungünstige Leistungsbeurteilungen der Institutionen von den Eltern als auch von den jungen NutzerInnen nicht zuletzt durch selbstbewusste Kritik an Institutionen und ‚Klärungsgesprächen‘ mit Lehrern und Direktorium begegnet und nicht zuletzt im technokratischen Milieu durch Wechsel der Institutionen souverän ‚zurückgegeben‘.

#### 6.6.1.3.6 *Lebens- und Gesellungsstile, -praktiken und -kreise; Soziale Distinktion*

Die interviewten Eltern des intellektuellen Milieus grenzten sich zum politischen, wirtschaftlichen und kirchlich-katholischen Establishment und verbundenen Seilschaften ab.

Die ‚Technokraten‘ übten hingegen stärker Kritik an ‚der‘ argentinischen Mentalität, in der sie mangelnde Leistungsmoral anmahnten. Auch die ‚politische Klasse‘ und die mit ihr verbundene Bürokratie und informelle Netzwerken, die das Land weiterhin in der ‚Unterentwicklung‘ halten würden, waren wiederkehrend Ziele der Kritik und sozialer Distinktion in dieser Fraktion.

Wie auch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen der Mitte und unteren Lagen, waren die Vergemeinschaftungszirkel in diesem Milieu sozial relativ homogen und ‚geschlossen‘, regional bzw. international aber am weitesten gespannt. Die Eltern und Familien waren häufig gereist und pflegten ein inniges Verhältnis zur ‚europäischen Kultur und Lebensart‘, das durch regelmäßige Reisen und kulinarische Ausflüge in gehobene Restaurants der Hauptstadt erneuert wurde.

Die Schilderungen der Jugendlichen und jungen StudentInnen und gemeinsamen Online-Surfsitzungen zeugen von einem intensiven sozialen Leben und Kontaktnetz, das sowohl regionale als auch internationale Kontakte einschließt. Die Sozialkontakte sowie Art und Qualität der Beziehung („Freund“ vs. „Bekannter“ vs. „Mitschüler“ etc.) werden bewusst in diesem Milieu differenziert. Ähnliche Vorlieben, Interessen und Hobbys (also weniger eine ähnliche Leistungsmoral wie in der ‚Mitte‘) bilden nach eigenem Bekunden die Grundlage für Freundschaften.

Die Palette der Freizeitaktivitäten und Interessen ist breit. Distinktive sportliche Aktivitäten wie (Lacrosse, Tennis, Rugby, Golf und klassischer Tanz) werden intensiv und ambitioniert im Rahmen von Klubs des Stadtgebietes und vor allem der nördlichen Provinz und im eigenen Wochenendhaus („Country“) betrieben und nahmen bei den jungen „Technokraten“ und ihren Eltern eine relevante Rolle in der Freizeitgestaltung ein. Klassische Konzerte und Jazz wurden von den technokratischen Eltern ebenso regelmäßig besucht wie gehobene Restaurants der Stadt und Provinz.

Man nutzte zudem eine Bandbreite verschiedener Dienstleistungen, die „Dir das Leben leichter machen“ (Haushaltshilfen, Hundeausführer, Haussportlehrer, Masseur, etc.). Während die Familien im Volksmilieu und der „Mitte“ allesamt auf öffentliche Verkehrsmittel zurückgriffen stand hier mindestens ein Automobil zur Verfügung und häufige Taxinutzung.

Ähnlich wie von Svampa (2001) beschrieben, zogen sich auch unter den interviewten Familien des technokratischen Milieus einige der Familien wochenends in ihr „Country“ (Wochenendhaus) zurück und genossen Natur, Sport und gesellschaftliche Anlässe der „Community“ der bewachten und umzäunten Wohnanlagen im Norden der Stadt und unternahmen gern „Kurzreisen“.

Am „intellektuellen“ Pol beklagten die Eltern und StudentInnen hingegen diesen „Rückzug“ auf die „Inseln der sozialen Idylle“ der Technokraten und den Wandel der Urbe hin zu „nordamerikanischen Strukturen“.

Kreativität stand bei Eltern und Jugendlichen beider Fraktionen hoch im Kurs: Zwei der männlichen Jugendlichen der technokratischen Fraktion spielten in einer Band bzw. sangen. „Geist-Körper-Seelen-Balance“ wurde durch kreative Hobbys der Eltern verfolgt (Mütter z. B. zeichneten oder erstellten Skulpturen).



Je nach Alter und Milieufraktion besuchten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieser Milieufraktion regelmäßig Partys in Privathaushalten, Sportklubs und Universitäten, und mindestens einmal monatlich das Kino oder Konzerte. Am intellektuellen Pol gehörten zudem Kleinkunsttheater, Buchlesungen und Kunstausstellungen der regionalen ‚Avantgarde‘ zum regulären Freizeitprogramm.

Alle Jugendlichen dieses Milieus zeichneten sich durch intensive, aber gezielte Mediennutzung ‚24h‘ aus. Sie gingen ihren Kommunikations- und Unterhaltungsinteressen nach und nutzten stärker als andere Milieus online (m.E. offline) Medien zur gezielten Informationssuche. Auch spielte die Herstellung von Eigenformaten eine wichtige Rolle und die Teilnahme an Diskussionen kultureller, politischer oder technologischer Themen (u.a. wurde eigene Internet-Blogs herausgegeben und es lag eine intensive Beteiligung an Online-Foren und Wikis vor) (s. Abschnitte ‚Digitale Profile‘ und ‚Mediennutzung‘).

Die trendbewussten Jugendlichen/ jungen Erwachsenen, die der ökonomisch bessergestellten Fraktion der Technokraten entstammten, gingen zudem gern ‚shoppen‘ und besuchten mit den Eltern Design- oder Modeveranstaltungen und exklusivere Sportveranstaltungen (Polo).

Während man sich am intellektuellen Pol zu ‚Materialismus‘ ohnehin abgrenzte (und abgrenzen musste), wurden Kleidung, Automobil etc. jedoch von den ‚Technokraten‘ ‚außerhalb‘ geschützter sozialer Kontexte der Klubs und Privathäuser mit Bedacht gewählt, zum einen, da man niemanden ‚beleidigen‘ wolle und zum anderen aus ‚Gründen der Sicherheit‘ bzw. Angst vor Übergriffen:

*„Zum Einkaufen und am Abend, zum Ausgehen bevorzugen wir  
heute einen einfacheren Stil .. selbst ins Colon (nationale Oper) gehen wir jetzt leger..  
weißt Du, es macht einfach keinen Sinn, sich die Perlenkette umzulegen  
und im nächsten Moment rauben sie Dich aus bringen Dich um...“*

*Mutter Cristina, 44 Jahre, Architektin, Technokratisches Milieu, Stadt Buenos Aires*

Jugendliche, die dem ‚intellektuellen-akademischen‘ Pol entstammten waren oftmals bereits politisch innerhalb oder außerhalb der Schule engagiert. Sie waren z.T. bereits, durch das elterliche oder eigene soziale Engagement, stark marginalisierten Milieus begegnet und demonstrierten eine kritische und detaillierte (wenn-gleich auch etwas theoretische) Reflexion sozialer Realitäten in Argentinien.

Die eigene geplante akademische oder politische Karriere wurde präzise visualisiert und durchaus plan- und zielbewusst versucht von den Jugendlichen in die Wege zu leiten. Ihr ‚sozialreformerischer‘ Ethos war dabei stark an einer abstrakten und theoretischen Analyse sozialer Verhältnisse angelehnt. In schulischen

Organisationen und Arbeitsgruppen diskutierte man intensiv mit ‚seinesgleichen‘ über den Status Quo der argentinischen Gesellschaft und Kultur<sup>415</sup>.

Am ‚technokratischen‘ Pol hingegen zeigten die Jugendlichen eher vage und distante Vorstellungen von Armut und sozialen Veränderungen in der argentinischen Gesellschaft. Obwohl einige Jugendliche z. B. über eine Initiative ihrer Schule (eine private katholische Einrichtung) ein ‚armes Dorf‘ in der im Norden von Buenos Aires gelegenen Provinz ‚Santa Fé‘ besucht hatten und Spenden übergeben und den Fortschritt des dortigen Förderprojekts persönlich in Augenschein genommen hatten, überwogen eigenbezogene Wahrnehmungen: Die ‚große Hitze‘, fehlende Einkaufsmöglichkeiten und die schlichten Unterkünfte in der Region wurden vorrangig beklagt.

#### 6.6.1.3.7 *Beziehung der Jugendlichen zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen*

Die interviewten Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Milieus beider Fraktionen grenzten sich zu bemüht ‚Strebsamen‘ und ‚Angepassten‘ und ‚Inkompetenten‘ in den Gesprächen deutlich ab.

Dennoch betonte man gern und offen die eigene Leistungsfähigkeit, kompetenten Umgang mit ‚hohen Anforderungen‘ und ‚Spaß‘ an Leistung und Gestaltung von sozialen, politischen oder wirtschaftlichen Strukturen und Prozessen.

‚Exzellenz‘ und Leistungsdistinktion durchzog die Schilderungen beider Milieufraktionen: Schüler an einer privaten Sekundarstufe mit technischem Schwerpunkt berichteten in diesem Zusammenhang von ihrer erfolgreichen Teilnahme an Schulprojekten im Bereich Physik an den national ausgeschriebenen ‚Olympiadas‘ (ähnlich ‚Jugend forscht‘). Die erfolgreiche Teilnahme hatte ihnen neben den Auszeichnungen auch Mitgliedschaften in verbundenen Vereinigungen erbracht hatten und bildete zudem die Bewerbungsgrundlage für geplante Vollstipendien für Ingenieurwissenschaften an privaten Universitäten in Buenos Aires.

Eine der interviewten Sekundarstufen- Absolventinnen des ‚intellektuellen‘ Pols assistierte bereits vor Studienbeginn in der Seminarplanung und Durchführung an der geschichtswissenschaftlichen Fakultät der UBA, andere veröffentlichten bereits Artikel in nationalen Printpublikationen.

Die Beziehung zur Schule und Universität wirkte trotz Leistungsorientierung –im Gegensatz zur ‚Mitte‘- dennoch betont ‚gelassen‘. Man besuchte auch nicht –wie in der Mitte- zusätzliche außerschulische oder außeruniversitäre Kurse, da man nicht den Eindruck hatte, notwendigerweise ‚Wissenslücken‘ füllen zu müssen. Man könne, wenn es angemessen scheinen sollte, sich noch künftig Inhalte bzw. Fertigkeiten aneignen.

---

<sup>415</sup> *Die Erfahrungen der Sozialarbeit schienen nicht selten dazu zu dienen, ‚empirisch‘ die eigenen Standpunkte gegenüber Mitschülern rhetorisch abzusichern.*

Man war mit den Einrichtungen und ihrer Qualität einverstanden, grenzte sich aber zu Lehrkräften ab, die eine enge Disziplin forderten bzw. zu Dozenten und Fächern mit ‚leeren‘ oder ‚langweiligen‘ Methodologien (‚Auswendiglernen‘ oder ‚Abfragen‘) oder ‚falschen‘ Inhalten, die dann im Unterricht bzw. Seminar in Frage gestellt wurden.

Bei allem Wohlwollen, dass die interviewten Lehrkräfte im privaten Sektor ihrer ‚Schülerklientel‘ und deren Leistungsfähigkeit und ‚Begabungen‘ entgegenbrachten, beklagten sie dennoch, dass sich die Erwartungen einiger SchülerInnen (inklusive Eltern des technokratischen Milieus) an den Unterricht in Richtung ‚multimediales Entertainment‘ entwickeln würden und Auswendiglernen oder eine ganze Novelle zu lesen nicht mehr ‚möglich‘ schienen.

*„Die wollen nur noch ‚Zusammenfassungen‘ von allem ...  
mit Glück werden Beginn und Schluss gelesen  
und sie wissen wie sie dann den Rest über ‚Google‘ herausfinden“.*

*Lehrkraft der Spracherziehung an privater  
katholischer Sekundarschule in San Isidro,  
nördliche Provinz Buenos Aires*

Die Bedeutsamkeit der Beurteilungen und Kritik durch Lehrer und Dozenten erschien in diesem Milieu relativ gering und wurde –zumindest in den ‚betont entspannten‘ und humorvollen Darstellungen der Jugendlichen– sich weniger ‚zu Herzen‘ genommen.

Vielmehr stellten sie negativen Bewertungen von Examen selbstbewusst eigene, alternative Leistungs- und Beurteilungskriterien entgegen und berichteten von intensiven Diskussionen mit Lehrkräften bzw. Dozenten<sup>416</sup>.

Die Nachkommen des ‚intellektuellen Milieus‘ besuchten in Grund- und Mittelstufe z.T. private Schulen, die Wert auf ‚innovative pädagogische Konzepte‘ und ‚Kreativität‘ legten und migrierten dann für die Sekundarstufe durchweg in die direkt der UBA unterstellten ‚Colegios Universitarios‘, öffentliche Traditions- und Prestigeeinrichtungen der argentinischen Sekundarstufe (hier: Colegio Nacional de Buenos Aires, ILSE)<sup>417</sup>. Oft besuchten bereits die Eltern und/oder Geschwister und/oder Cousins die jeweilige Eliteeinrichtung.

---

<sup>416</sup> Die insbesondere im ‚intellektuellen‘ Milieu öfter um historische und politische Konfliktthemen der jüngeren argentinischen Vergangenheit rankten (Kirche, Militär). Andere Konfliktpunkte waren Aspekte wie Pünktlichkeit, Anwesenheit und störendes Reden und ‚ausschweifende Diskussionen‘ um Unterrichtsprozesse und Verfahren, die seitens der LehrerInnen moniert wurden.

<sup>417</sup> Die „Colegios Nacionales“ Argentiniens wurden im 19. Und 20. Jahrhundert staatlicherseits gegründet mit der ausdrücklichen Intention, die akademischen und professionellen Eliten des Landes auszubilden und zusammenzuführen. Diese Sekundarschulen sind direkt der Universidad de Buenos Aires unterstellt. Abschlußzeugnisse werden von der UBA ausgestellt und berechtigen zur unmittelbaren Aufnahme des Studiums und zur Umgehung des für alle anderen Aspiranten obligaten vorbereitenden CBC Kurses (‚Ciclo básico Común‘). Einige Fächer werden auf dem Uni-Campus unterrichtet und Dozenten der UBA unterrichten auch an den Colegios. Die Einstiegsprüfungen der „Colegios Nacionales“ gelten als anspruchsvoll und haben zu einem reichhaltigen Angebot an Vorbereitungskursen für die Zugangsexamen durch private Instituten geführt, die von Mittelschülern in Anspruch genommen werden können.

Die weiterführende Bildungsinstitution der Wahl stellt für die Eltern und Jugendlichen der ‚intellektuellen‘ Fraktion zunächst die UBA dar, deren Abschluss dann aber ein postgraduiertes Studium im In- oder Ausland folgen soll.

Die Jugendlichen und Eltern der ‚technokratischen‘ Fraktion setzen vornehmlich auf private Schulen und Universitäten und nehmen die UBA nur für bestimmte Fachrichtungen als attraktiv wahr.

Die Praktikums- und Arbeitssuche stützte sich in erster Linie auf persönliche soziale Netze mit Personen, die in entsprechenden Feldern tätig oder einflussreich waren und zum anderen auf die mit den Bildungsinstitutionen verbundenen formellen und informellen Netzwerken (alle privaten Universitäten verfügten z. B. über ‚Karrieredienste‘ und Alumni-Netze). Drittens, aber wesentlich seltener, wurden Offline- und Online-Jobofferten konsultiert.

#### 6.6.1.3.8 *Beziehung der Eltern zu schulischem Lernen und zu Bildungsinstitutionen*

Ebenso wie eigenständiges und expansives Lernen, kompetente Mediennutzung und gute bis exzellente Schulleistungen antizipieren sowohl die Eltern des *technokratischen* Milieus wie auch die der *intellektuellen Fraktion* in den Gesprächen ein erfolgreiches Studium und Berufskarrieren ihrer Kinder.

Besondere ‚Talente‘, individuelle ‚Neigungen und ‚Neugier‘ des Nachwuchses legitimieren für die Eltern des *intellektuellen Pols* den Besuch der stark zugangsbeschränkten ‚Colegios Nacionales‘ der Hauptstadt als ‚natürliche‘ Entscheidung.

Die Anstrengungen und Kosten, die allein mit der einjährigen Vorbereitung durch Privatinstitute auf die anspruchsvollen Eingangsexamen der ‚Colegios Nacionales‘ für die Jugendlichen verbunden waren und die parallel zum Besuch der Mittelstufe erfolgten, werden von den Jugendlichen im Einzelgespräch humorvoll als ‚Tortur‘ u.Ä. beschrieben. Innerhalb der Elterninterviews aber werden die notwendigen umfangreichen Bildungsanstrengungen und die dahinterstehende elterliche ‚Determination‘ eher übergangen oder stark relativiert.

Die Eltern des *intellektuellen Pols* betonten, dass nur in den Universitäts- Colegios, im Gegensatz zu den privaten Einrichtungen, tatsächlich noch ‚Spitzenleistungen‘ verlangt würden und Bildung im ‚eigentlichen Sinne‘ vermittelt werde (d.h. für diese Eltern vorrangig humanistische Bildungsinhalte und eine Pädagogik, die auf akademisches Arbeiten und mithin auf das intellektuelle Feld und die Laufbahn in ihm weiter vorbereitet).

Den Familien des *technokratischen* Milieus hingegen erscheinen private Schulen und Universitäten für die meisten akademischen Orientierungen bzw. Studienrichtungen als bessere Option im Vergleich zum öffentlichen Sektor. Die Familien geben in den Gesprächen offen zu erkennen, dass die eigene Privilegierung bzw. ‚glückliche Umstände‘ überhaupt erst die Wahl einer privaten Einrichtung ermöglichten. Dass die Bildungseinrichtungen in verschiedene soziale Hilfsprojekte in Buenos Aires und im Umland eingebunden sind, wurde in diesem Zusammenhang ebenfalls mehrfach erwähnt.

Relevant für die Auswahl der Mittel- und Sekundarschule war dabei für viele Eltern des technokratischen Milieus der allgemeine ‚Ruf‘ bzw. das ‚Prestige‘ der Einrichtung sowie die ‚Sicherheit‘ vor Kriminalität. Den ‚Zuschlag‘ erhielt dann Einrichtung, in denen Kinder befreundeter Familien oder Schulfreunde aus früheren Stufen bereits unterrichtet wurden.

Daneben wurden vor allem als einflussreich für die Schulwahl in den Gesprächen angeführt: Religiöse Ausrichtung der Einrichtung, pädagogische Konzepte und Unterrichtsmethodologie, infrastrukturelle Ausstattung, persönliche Betreuung und die Nähe der Schule zur Wirtschaft sowie extracurriculare Projekte und Workshops, die Ideenreichtum, Teamarbeit und eigenständige Planung fördern. Auch das Fremdsprachenangebot, v.a. ‚neue‘ Fremdsprachen wie ‚Chinesisch‘ und Auslandsprogramme der Schulen wurden als relevant betrachtet. Insbesondere von den katholischen Schulen wurde seitens der Eltern „mehr Disziplinierung“ des Nachwuchses erwartet.

Die universitäre Landschaft Argentiniens scheint den Familien des *technokratischen* Milieus umfassend bekannt- zumindest wird sie urteilssicher von Eltern und von den Jugendlichen segmentiert. Für einige Fachbereiche ‚tauge die UBA noch etwas‘, für andere müsse man klar auf private Universitäten ausweichen, bzw. nach dem Grundstudium ins Ausland gehen.

Der Universidad de Buenos Aires (UBA) wurden von einigen der interviewten Eltern allenfalls ‚noch‘ Stärken im Fachbereich Medizin und/oder in spezifischen ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen und/oder der Sozialwissenschaften zugestanden.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass jene Eltern, die selbst eine der ersten privaten Universitäten in Argentinien besucht haben, nunmehr nicht mehr die eigene Einrichtung, sondern eine der neueren Einrichtungen für attraktiver halten. Einige der relativ neuen Universitäten werden aufgrund ihrer wahrgenommenen Praxis- und Wirtschaftsnähe und ‚guter Verbindungen‘ zu Universitäten im Ausland und Austauschprogramme bevorzugt (z. B. ITBA, Austral).

Die Eltern der ‚gehobenen‘ Fraktionen nahmen an Treffen der Eltern- und Lehrerschaft teil, berichteten aber keineswegs von den Auseinandersetzungen und Konfliktpunkten, wie sie die befragten Eltern der ‚Mitte‘ fast durchgehend erwähnt hatten.

Eltern nahmen hier aber z.T. selbst gestaltend am Unterricht bzw. extracurricularen Veranstaltungen teil. So z. B. wurde zufällig während eines Interviewbesuches an einer der privaten, mit Bodyguards und Passkontrolle bewachten Schule, ein ‚Seminar‘ veranstaltet, das einer der Väter geplant und realisiert hatte. Der Vater, ein mittelständischer Unternehmer der argentinischen Textilindustrie, hielt ein Schülerseminar zur Unternehmensgründung und den Herausforderungen des ‚modernen Managements‘.

#### 6.6.1.3.9 Zukunftsentwürfe und -strategien

Alle interviewten SchülerInnen und StudentInnen zeigten vergleichsweise große Gewissheit hinsichtlich der Umsetzung und des Erfolgs der eigenen künftigen Bildungs- und Berufswege. Man hielt sich für leistungsfähig und kompetent und erwartete im Gegenzug einen privilegierten gesellschaftlichen Status.

Für die Jugendlichen bestanden kaum Zweifel an der bildungsbezogenen und beruflichen Richtung und Auswahl der späteren Studieneinrichtungen: Sie listeten ihre künftigen Bildungsstationen bis zur Postgraduation ebenso zielsicher auf wie gewünschte spätere berufliche Tätigkeitsbereiche, Organisationen und darin angestrebte Verantwortungsfelder bzw. freie berufliche Tätigkeiten.

Nicht immer lagen diesen selbstbewusst hervorgebrachten Ambitionen gute Noten oder abgesicherte Informationen zugrunde, aber die Gewissheit, diese Pläne auch gegen Widerstände durchsetzen zu können war charakteristisch.

Nicht zuletzt schienen die familiären und institutionellen Sozialnetze den jungen Erwachsenen die subjektive Sicherheit zu vermitteln, auf Informationen und Kontakte aus ‚erster Hand‘ und somit nicht zuletzt auch auf Alternativlösungen und Hilfe zurückgreifen zu können.

Ein ‚Allerweltsstudium‘ sollte dabei häufig vermieden werden. Beliebte waren am ‚technokratischen Pol‘ ingenieurwissenschaftliche Bereiche der I&K Technologien, Energie und Umwelt während Jugendliche des ‚intellektuellen‘ Milieus neben Geschichts- und Rechtswissenschaften auch Philosophie und Religionswissenschaften ins Auge fassten um z. B. zur Ergründung der ‚Frage warum Menschen glauben‘ zu gelangen.

Nicht nur die Mediennutzung und die sozialen Kreise, sondern auch die Bildungs- und Berufspläne waren in beiden Fraktionen dieses Milieus von einer ‚internationalen Perspektive‘ geprägt. Im Unterschied zum Milieu der ‚Mitte‘ mussten z. B. Studienpläne im nordamerikanischen oder europäischen Ausland nicht in die ferne Zukunft verschoben oder gar aufgegeben werden, sondern wurden selbstsicher geplant und nicht zuletzt mit familiärer Hilfe und Austauschprogrammen der Bildungseinrichtungen ermöglicht. So war etwa ein Drittel der SchülerInnen privater Mittel- und Sekundarschulen bereits in den USA auf mehrwöchigen Schulaufenthalten gewesen.

Nicht zuletzt unterschieden sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch hinsichtlich ihrer subjektiven finanziellen Erwartungen und Bewertungsparameter. Die Jugendlichen und jungen StudentInnen des ‚technokratischen‘ Milieus erachteten Einkünfte ab ARS \$7.000-10.000/mtl. erst für ‚hohe‘, ‚gute‘ und für persönlich ‚angemessene‘ Einkommen, während ein ‚hohes‘ Einkommen für Jugendliche aus ‚La Matanza‘ bereits bei ARS \$1,500/mtl. begann.

#### 6.6.1.3.10 Kommunikative und kulturelle familiäre Praktiken und Güter, Bildungsmuster

Der private Medienkonsum der Familien und der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen dieses Milieus ist intensiv und zudem breit über verschiedene Medien und Formate gestreut, dabei aber durchaus selektiv.

Es gab in fast allen Haushalten zwei oder mehrere PCs mit Internet-Breitbandanschluss und in einigen Familien ein kabelloses LAN bzw. 'Hausnetzwerk'. Eltern und Kinder kommunizierten regelmäßig durch Messenger – Chat zwischen Arbeitsort und Haushalt, z. T. innerhalb des Hauses. Selbst Lehrer der Privatschulen waren für SchülerInnen nachmittags via 'Chat' für Nachfragen erreichbar.

Es standen in beiden Milieufractionen in allen Haushalten zudem Drucker und Scanner zur Verfügung.

Nationale und nicht selten auch ausländische Zeitschriften und Zeitungen wurden in der Familie im Bereich der Wirtschafts-, Politik oder Lifestyle-Publikationen eingehend rezipiert.

Im TV Bereich wurden im 'intellektuellen' Milieu nach eigenen Angaben vor allem Nachrichten und 'Special Interest' (Wirtschaft, Kultur, etc.) gewählt, im 'technokratischen' Milieu wurde stärker auf Unterhaltungsformate gesetzt. Beiden Fraktionen gemein ist ein selektiver und zeitlich bewusster Medienkonsum, da 'Familienzeit' neben anderen 'actividades sociales' als wichtig erachtet wurde.

Die jungen interviewten beschrieben sich als 'connectado 24h' bzw. stets 'enchufados' ('eingestöpselt') und nutzen intensiv verschiedene Unterhaltungs- und Informationsformaten bzw. Kommunikation via Online-PC, Mobiltelefon, TV und Zeitschriften.

Sie hatten bereits in jungen Jahren recht spezifische persönliche Präferenzen innerhalb der genutzten Medien und Formate herausgebildet und erklärten in den Interviews recht ausführlich, welche medialen und inhaltlichen Vorlieben sie aus welchen Beweggründen entwickelt hatten.

Im Buch- und Online-Bereich (und z.T. im Zeitschriftenbereich) nutzten Eltern und z.T. die Jugendlichen englischsprachige fiktionale und nicht fiktionale Formate regelmäßig<sup>418</sup>.

In beiden Milieus wurde von einem biografisch frühem Beginn der Lese- und Schreibfähigkeit und ausgeprägter kindlicher 'Neugierde' berichtet. Die Eltern hatten bereits in Vorschulphasen begonnen, den Nachwuchs durch Vorlesen, gemeinsamer Nacherzählung der Geschichten und spielerisches Buchstabenzeichnen etc. einer text-nahen Medienkultur zuzuführen.

---

<sup>418</sup> Am intellektuellen Pol fanden sich zudem einige SchülerInnen und ältere Geschwister, die angaben, Online- und Offline-Medien regelmäßig in drei bzw. vier Sprachen zu nutzen (Spanisch, Englisch, Portugiesisch und/oder Französisch und/oder Italienisch).

Auch berichten die Eltern dieser Milieus in ihren Retrospektiven davon, dass schulisch bearbeitete Themen und Aufgaben innerhalb der Familie stets ‚aufmerksam diskutiert‘ und ‚vertieft‘ wurden bzw. werden.

Diese Praxis, befördert wohl nicht zuletzt eine ‚Naturalisierung‘ reflexiver, eigenständiger und kritischer Haltungen bzw. Habitus und eine selbstbewusste und eher distanzierte Haltung gegenüber Bildungseinrichtungen deren Inhalten nicht zuletzt auch erweiterte oder kontrastierende familiäre Bewertungen als ‚legitim‘ hinzugefügt bzw. entgegengesetzt werden (s. auch Büchner/Brake 2006).

Insbesondere die Eltern des *technokratischen Milieus* betonten die Bedeutsamkeit eines ‚moderaten‘ Medienkonsums und regulierten insbesondere die TV Nutzung der Kinder und Jugendlichen. Die Eltern des *intellektuellen Milieus* hingegen äußerten diese Sorge nicht bzw. mussten sie wohl auch nicht äußern, da die Jugendlichen ohnehin meist angaben, am häufigsten Internet, Bücher, Zeitschriften und Zeitungen zu konsumieren (und damit Medien denen man wohlwollend gegenüberstand).

Das Mobiltelefon ‚meldete‘ sich während der Interviews mit Textnachrichten und Anrufen häufig. Alle Familienmitglieder, bis auf die jüngsten, verfügten über ein Mobiltelefon, wobei die Jugendlichen der technokratischen Fraktion z.T. über die im Untersuchungszeitraum aktuellsten Modelle mit Kamera verfügten, die zudem z.T. bereits über WAP Technologie sogar Online-Surfing ermöglichten (das aber zumeist nicht genutzt wurde).

Mobile Datenträger der MP3 Generation (z. B. ‚iPod‘) waren nur in diesem Milieu, vor allem in der ‚technokratischen‘ Fraktion, vorhanden und wurden intensiv für Musikformate aber auch den Transport und flexiblen Abruf von Bild- und Textdateien genutzt.



#### 6.6.1.3.11 ,Familiäre Anerkennungsverhältnisse'/ Familiäre positive Rückmeldungen

=> Leistung und Exzellenz in Bildung, Freizeit und Beruf mit ,Gelassenheit' ⇔ Natürliche ,Begabungen' und ,Neigungen' verfolgen ⇔ ,kosmopolitische' Bildungs- und Karrierewege ⇔ ortsunabhängige, reflexive und kreative Mediennutzung und Kommunikation

#### 6.6.1.3.12 Zentrale Elemente der Bildungsstrategien, des Bildungserlebens und der Bildungsmotivation

<b><u>Obere Milieus</u></b>	<u>Bildungserleben:</u> -Selbstverwirklichung und explizit-intentionale Identitätsfindung sind wahrnehmungsleitend. -Subjektiver Eindruck ,selbst gesteuerten Lernens', basiert auf ökon. und kult. Kapitalvorsprüngen	<u>Bildungsmotivation und –strategien:</u>  -Sozio-kulturelle Hegemonie -Behauptung und Tradierung der exklusiven Position und ,legitimen' kulturellen Kapitals; -Pflege selbstbewusster Distanz gegenüber Inhalten, Methoden und Bewertungsmaßstäben der jeweiligen Institutionen
-----------------------------	--	--

## 6.6.2 Verortung der Interviewten im Sozialraum Stadt und Provinz Buenos Aires

Die NutzerInnen und ihre Familien lassen sich innerhalb der urbanen bonarensen (Klassen)Milieus folgendermaßen verorten:

<b>Oberste Lagen: 11,5%</b> <u>Stadt BA: rund 18%</u> <u>Provinz: rund 05%</u> (Rest Arg.: rund 05%) (Schwerpunkt: Dezil X INDEC <sup>419</sup> , ‚ABC1‘ Mora Araujo <sup>420</sup> )	>\$ 10.000 Pesos/mtl. Haushalt tot.	83%. akadem. o univ. Absolventen <sup>421</sup> 07% akad./univ. ohne Abschluss	<b>Habitus der Distinktion</b>
<b>Obere Mitte 10%</b> (Schwerpunkt: Dezile IX, X; Teile ABC1+ ‚C2‘ Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$4.000-\$8.000 Pesos H.H. total	43% akadem. o univ. Absolventen 19% akad./univ. ohne Abschluss 29% Sekundarstufe Absolventen	<b>Habitus der Arrivierten</b>
<b>Mittlere Mitte 20%</b> (geringer prekarisierte) (Dezile VII, VIII; ‚C3‘ Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$ 1.800-\$2.500 Pesos H.H. total	10% akadem. o univ. Absolv. 14% akad./univ. ohne Abschl. 49% Sek.-Absolventen 26% Grundb. absolv./abgebr. Sek.	<b>Habitus der Strebenden bzw. des Statuserhalts</b>
<b>Untere Mitte 25%</b> (stärker prekarisierte, ‚Neue Arme‘) (Dezile IV, V, VI; ‚D1‘ Mora Araujo)	Schwerpunkt: > \$ 800-1.300 Pesos H.H. total	25% Sekundarstufe Absolv. 66% Grundb. absolv.o. abgebr. Sek.	
<b>Volksklassen 25%</b> (Dezile II, III, IV, V; ‚D2‘ Mora Araujo)	Schwerpunkt: \$600-1.200 Pesos H.H. total	66% Grundb. absolv.o. abgebr. Sek. 19% Grundb. abgebr./o. Schuleingl.	<b>Habitus der Notwendigkeit und Prekarität</b>
<b>Unterste Lagen 8%</b> (Dezile I, II; INDEC)	Schwerpunkt: <\$ 600 Pesos H.H. tot	24% Grundb. absolv.o. abgebr. Sek. 75% Grundb. abgebr./o. Schuleingl.	

**Armutsgrenze (INDEC I/2006):**  
**<\$900 Pesos**

[Minim. Grundbedarf /Haushalt mit 3,25 Personen]  
 Durchschnitt für Stadt BA und GBA  
[www.indec.gov.ar](http://www.indec.gov.ar)

Abb.57: Verortung der Interviewten im Sozialraum Stadt und Provinz Buenos Aires (INDEC)  
 (auf Basis INDEC 2005-2006 und Mora Araujo 2002; Habitus: eig. Exploration i. A. an Vester 2001 u.a.)

<sup>419</sup> Durchschnittliches Haushaltseinkommen der Dezile Stadt und Provinz Buenos Aires (I/2006), [www.INDEC.gov.ar](http://www.INDEC.gov.ar)

<sup>420</sup> Sozio-ökon. Schichtung („Nivel Economico Social“ NES-IMAR) nach Mora y Araujo (2002:13). Zur regionalen Verteilung, siehe ebd. 2002: 25.

<sup>421</sup> Typischer maximal erreichter Bildungsgrad des Haushaltsvorstands. Auf Basis von Mora y Araujo (2002: 21) und der landesweiten Erhebung in Argentinien. Die Bildungsprofile liegen für die Population in Stadt u. Provinz Buenos Aires durchschnittlich etwas höher als die o.g. nationalen Profile.

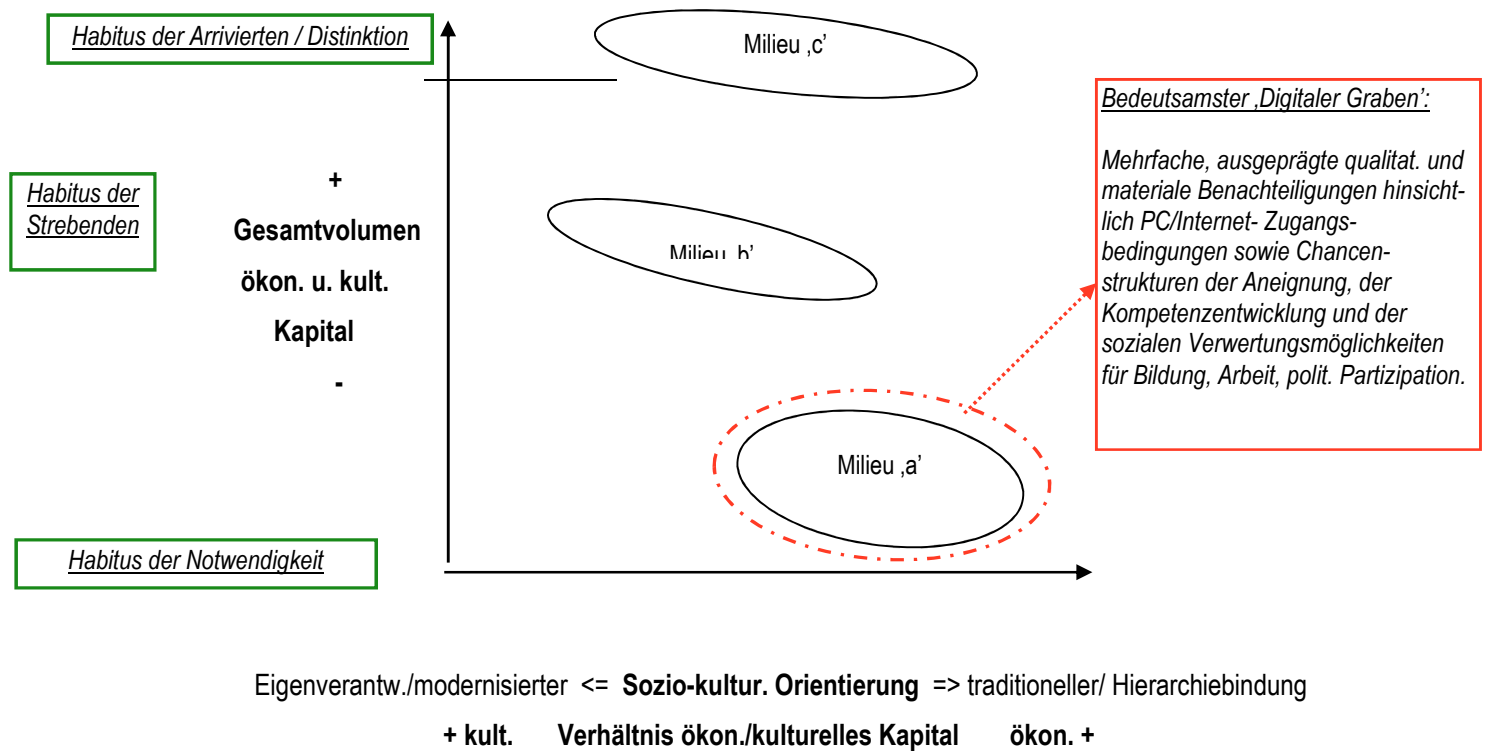


Abb.58: Verortung der Interviewten im Sozialraum Stadt und Provinz Buenos Aires (Kapitalachsen)

## **6.7 Das Panorama digitaler Syndrome und Ungleichheiten der empirischen Untersuchung:**

### **6.7.1 Milieu (c): PC und Internet als Instrumente multimedialer, ‚globaler‘ sozio-kultureller Distinktion**

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Milieus nutzen PC und Internet innerhalb ihrer umfangreichen, aber selektierten Gesellungskreise in erster Linie zum Ausdruck und zur Kultivierung ihrer besonderen persönlichen intellektuellen und gestalterischen Neigungen und ‚Talente‘ und damit nicht nur zur Pflege und Erweiterung ihres kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch ihres sozialen Kapitals.

PC und Internet sind ihnen bedeutsame Technologien, aber „letztendlich nur Medien“ die es souverän zu bedienen und „an meine Ideen, Anforderungen an meine zeitlichen Ressourcen“ anzupassen gilt „ (Claudio, 17 Jahre, Schüler einer privaten Sekundarschule mit wirtschaftlicher Vertiefung, gehobenes technokratisches Milieu, Provinz Buenos Aires).

Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen grenzten sich zum einen gegen ‚unkritische‘ und zum anderen gegen offenkundig aufstiegsgerichtete und ‚faszinierte‘ Haltungen von Altersgenossen (und somit der gesellschaftlichen ‚Mitte‘) ab, die PC/Internet ‚zu ernst‘ nähmen bzw. zu stark in den Mittelpunkt rückten.

Regel Austausch unter Gleichgesinnten steht nicht nur im ‚offline‘ Alltag, sondern auch mittels Internet und anderer Kommunikationsmedien, wie dem Mobiltelefon, im Zentrum. Der bzw. die ‚sozial isolierte NutzerIn‘ wurde weder in diesem noch den anderen Milieus unter den Interviewten aufgefunden. Im Gegenteil: Nicht nur bereits etablierte Freundes- und Familienbeziehungen des lokalen Alltags werden über Internettechnologien vertieft, sondern in diesem Milieu werden zudem auch grenz- und sprachüberschreitend internationale Kontakte kultiviert, um soziales Kapital zu erweitern wohl aber auch, um sich mit dem Flair des Globalen und Dynamischem zu umgeben und der wahrgenommenen „Unterentwicklung“ des Heimatlandes eigene, medial erweiterte Grenzen entgegenzusetzen.

#### **6.7.1.1 Häusliche Zugangsbedingungen**

Alle interviewten Jugendlichen verfügten bereits seit frühen Jahren über häuslichen PC- und Internetzugang. Die Internetverbindungen waren breitbandbasiert und mithin relativ störungsarm.

In einigen Familien wurde ein bewusst kontrollierter PC/Internetumgang im Kontext eines ‚balancierten Medienumgangs‘ gepflegt und es befand sich nur ein oder zwei Rechner im Haushalt, in anderen Haushalt befanden sich sogar vier oder fünf Rechner. Die interviewten Kernfamilien verfügten typischerweise mindestens über zwei stationäre Online PCs und/oder Laptops, so dass den Jugendlichen relativ wenig Abstimmungsarbeit mit Geschwistern oder Eltern zur Nutzung abverlangt wurde und große Zugriffsautonomie vorlag. Die Haushalte verfügten zusätzlich über PC-Mikrofone und Lautsprecher und über mindestens einen Drucker. Zwei der vier Familien verfügten über einen Scanner. In einer (fünfköpfigen) Familie standen fünf über kabelloses LAN verbundene stationäre und mobile Rechner, zwei Drucker und ein Scanner zur Verfügung.

### **6.7.1.2 Vorherrschende Nutzungsinhalte**

Obwohl spielerische, zweckferne Inhalte und Motive der Nutzung in den Interviews diskursiv in den Vordergrund gestellt werden, zeigen die Interviews, dass im Nutzeralltag ebenso gezielte Informationssuche und Informationsaufbereitung für Bildungszusammenhänge in diesem Milieu bedeutsam sind.

Die Jugendlichen nutzen das Internet mittels Suchmaschinen und gespeicherter ‚Favoriten‘, wie die Surfinderviews zeigen, zur gezielten, alternativreichen und relativ quellenkritischen Informationsrecherche für Schule und persönliche Interessen.

Umfangreiche Downloadaktivität und Verwendung der Downloads zeichnet diese NutzerInnen aus: Nicht nur Musik, sondern auch Videos und (Fach)literatur werden von den Jugendlichen von nationalen und internationalen Filesharing bzw. Peer-to-Peer Anwendungen (emule.org, limewire.org) heruntergeladen und auch aus dem eigenen Archiv der globalen Nutzergemeinschaft bereitgestellt.

Text-, Bild-, Audio oder Videodateien werden stationär auf dem Home PC oder oftmals auf mobilen Datenträgern gespeichert. Dabei dient ein USB Stick oder der MP3 auch als mobiles Speichermedium für in Schule und Studium benötigte Dateien.

Zudem werden von diesen Jugendlichen aktiv kollaborative Internetformate wie Wikis, Diskussionsforen, Blogs und Spaces eingerichtet und aktualisiert.

Die Jugendlichen zeichnen sich durch ihr weites, jedoch auf ihre sozialen Distinktionskriterien abgestimmtes nationales und internationales Kontaktnetz aus. Dieses Netz wird –aber nicht nur- über internetbasierte Anwendungen gepflegt. Alle Messenger- und Email-Kontakte sind den NutzerInnen dieses Milieus entweder persönlich bekannt, wurden von Freunden weiterempfohlen oder wurden erst als digitaler ‚Kontakt‘ formalisiert nach intensivem Austausch und aufgrund ähnlicher Interessen bzw. stilistischer Vorlieben (via Blogs und Message-Boards).

Diese Jugendlichen sehen sich als mediale ‚Vorreiter‘ und nutzen in diesem Zusammenhang gern neuartige Anwendungen. So befanden sich beispielsweise ausschließlich in diesem Milieu während der Interviewphase aktive NutzerInnen internetbasierter Telefonie-Anwendungen (v.a. via ‚MSN Instant- Messenger‘ oder auch via ‚Skype‘-Service, der den anderen Jugendlichen zum Interviewzeitpunkt weitgehend unbekannt war). Diese Telefonie-Anwendungen setzen nicht nur Kenntnis der technischen Möglichkeiten und operatives Verständnis voraus, sondern auch Zubehör und High-Speed Internetzugang.

#### 6.7.1.2.1 „Da muss man schon ein wenig nachdenken“- Die Vorliebe für komplexe Strategiespiele

Videospiele wurden in diesem wie in den anderen Milieus hauptsächlich von männlichen Jugendlichen genutzt. Obwohl auch hier einfache Actionspiele („Egoshooter“) genutzt wurden, standen jedoch Strategiespiele (z. B. ‚Civilization‘, ‚Colonization‘) im Mittelpunkt der Nutzung –oder zumindest in den Gesprächen. Dieser Spieltyp steht dem Schachspiel nahe, das ‚offline‘ nicht selten in diesen Familien von den Eltern bzw. Vätern gespielt wurde. Die Strategiespiele verlangen vorausschauendes, planvolles Handeln des Spielers der als ‚Herrscher‘ zivilisationsrelevante wirtschaftspolitische, technologische und andere politisch-diplomatische Entscheidungen für sein ‚Volk‘ fällen muss.

#### 6.7.1.3 Selektivität der Kontakte

Gänzlich „anonyme“ Kontakte werden hier, im Gegensatz zu den Jugendlichen des Volksmilieus, abgelehnt. Man schätzt persönliche Verbindlichkeit und möchte ausdrücklich wissen, „mit wem man es zu tun“ hat. Der Sprachstil, den diese Jugendlichen in ihren Messenger-Chats pflegen, ist insofern distiguiert und unkonventionell, als dass recht häufig ‚Insider‘ Akronyme spanischer und englischer Provenienz und ironische Anspielungen verwendet werden (s. a. Abschnitt ‚Kompetenzen‘).

Diese Jugendlichen nutzen, ähnlich intensiv wie die ‚Mitte‘, aber im Gegensatz zum Volksmilieu, neben Messenger –Diensten auch Voice-over-IP (Internet-Telefonie) und E-Mail-Kommunikation zum Austausch mit Freunden, Bekannten, LehrerInnen/DozentInnen und um z. B. Rundschreiben von Internet-Abos, Sportklubs, etc. zu erhalten.

*„Ich nutze beides [MSN Messenger und Hotmail] und intensiv.. Ich mag chatten, aber es gibt manche Themen und Personen, wo ich denke, es macht Sinn, Email zu nutzen.. Zum Beispiel unsere Klubnachrichten, die werden natürlich über Mail versandt [gemeint ist ein Ruderklub] und wenn es Krisen mit meiner Freundin gibt [lacht] oder ich entwickle mit Freunden Ideen für unsere Band [...] und wenn wir Projektarbeiten einreichen, dann schicke ich diese Sachen dem Lehrer per Email und nicht so ,hallo..wie geht's?' über einen Chat..“*

*Cornelio, 17 Jahre, Sekundarstufenschüler an einer privaten Schule, Orientierung I&K Technologien, technokratisches Milieu*

Nicht selten sind die SchülerInnen aufgrund ihrer intellektuellen oder ästhetischen ‚Kennerschaft‘ in prestigeträchtigen und indirekt zugangsregulierten sozialen ‚Computer‘vergemeinschaftungen als Mitglieder oder ModeratorInnen engagiert (z.B. in bestimmten technologischen oder sonstigen Expertenforen sowie in virtuellen Redakteurgemeinschaften zur ‚Verbesserung‘ internationaler digitaler Enzyklopädieseiten).

Auch engagierten sich einige dieser Jugendlichen bereits durch eigene politische, journalistische, literarische, fotografische und musikalische Beiträge im Internet und profilierten sich in Social-Network-Plattformen verschiedener Art über ihre intellektuell und/oder ästhetisch distinktiven Profile (z. B. ‚MySpace.com‘, orkut.com). Die SchülerInnen und StudentInnen nutzen zudem elektronische Rundschreiben bzw. Newsletter von Diensten und Gruppen ihrer persönlichen und ausbildungsbezogenen Interessen, um sich gezielt informiert zu halten.

Man setzt sich gern seine eigenen und besonderen Regeln im Cyberspace: Grenzüberschreitungen zur Illegalität (z. B. Dateneinsicht, ‚Hacken‘) erscheinen den technikversierten NutzerInnen als durchaus legitim und werden als philosophische Spielerei, intellektuelle Herausforderung und ‚Kavaliersdelikte‘ in den Gesprächen reflektiert.

#### **6.7.1.4 Ästhetisch-intellektuelle und ‚kompetenzbasierte‘ Distinktion**

Sprachstile, gleichartige intellektuelle oder ästhetische ‚Interessen‘ und Kompetenzen bilden in diesem Milieu die Basis virtueller und nicht virtueller sozialer Anerkennung und Vergemeinschaftung bzw. Distinktion. Wer nicht entsprechende Kenntnisse oder Fertigkeiten zeigt bzw. stilistische Zeichen setzt bzw. setzen kann, bleibt ganz automatisch ‚außen vor‘.

*„Wenn ich Leute sehe mit Spaces, wo die ‚Redonditos‘ [argent. ‚Rock Nacional‘ Band]  
und Texte von ‚Pappo‘ [Rocksänger der 70-90er Jahre] erscheinen,  
am besten mit Fotos von der CD Sammlung mit Plüschtieren [dann] weiß ich schon alles ...  
Tut mir leid aber das ist einfach pathetisch..  
solche Seiten, das heißt solche Leute interessieren mich auch nicht sehr“*

*Carolina, 18 Jahre, Sekundarstufenabsolventin einer öffentlichen Eliteschule,  
Orientierung Soziales, gehobenes intellektuelles Milieu*

*„In dem [Online] Forum muss man schon verstehen, um was  
es beim Fotografieren wirklich geht.. und ein paar Namen kennen..  
also national und international, ich will sagen, Fotos von der Familie oder  
vom letzten Urlaub haben da nichts zu suchen.  
Wir haben Leute mit Ausstellungserfahrung und progressive Themen.  
Man kann sich daran stoßen [...].  
Meine Bilder gefallen nicht der ganzen Welt und sie müssen es nicht..“*

*Claudio, 17 Jahre, Sekundarstufenschüler privater Einrichtung, Orientierung Wirtschaft,  
gehobenes technokratisches Milieu*

*„Als Moderator muss ich sicher stellen, dass die Leute sich an gewisse Regeln halten, korrekte Daten und komplette Beschreibungen und solche Sachen ...[... ] Manchmal muss ich lachen ..ab und an finden Leute unsere Seite, und die fragen mit aller Seriosität, ich will sagen, nicht nur chicos, sondern auch ältere Leute, wie man eine IP Adresse herausbekommt und welche Arten von Firewalls es gibt ..[lacht].. das ist schon komisch...so etwas habe ich gefragt, als ich zwölf, dreizehn war [...].“*

*Conrado, 16 Jahre, Sekundarstufenschüler einer privaten Schule, Orientierung I&K Technologien, gehobenes intellektuelles Milieu. Der Interviewte ist als ‚Moderator‘ in verschiedenen ‚Hackerforen‘ aktiv.*

#### *6.7.1.4.1 Spielerische, scheinbar zweckferne Präsentation der Vorlieben und Nutzungsmuster*

Die PC und Internetnutzung scheint unmittelbaren, ‚gemeinen‘ Nützlichkeitsorientierungen für Bildungs- und Berufserfolge im Unterschied zur ‚Mitte‘ weitgehend enthoben. Die Aneignungs- und Nutzungsweisen sind durch lustbetonte, ‚spielerisch‘-distante bis ironische Haltungen und durch gestalterische, eigenbestimmte und medienkritische Herangehensweisen gekennzeichnet. Diese Haltungen unterstreichen –ähnlich wie im Bildungsbereich- Souveränität und besondere Kompetenzen im Umgang mit diesen Medien und mit Medien im Allgemeinen und sollen die Umgangsweisen der Jugendlichen nicht zuletzt wohl auch der Profanität des Bildungs- und Berufsstrebens in der Selbstdarstellung (und damit der ‚Mitte‘) entheben.

#### *6.7.1.4.2 Operative Virtuosität, ausgeprägte selektive und evaluative Internetkompetenzen*

Die Interviews sowie die von den Nutzerinnen dieses Milieus geschaffenen und in den Sitzungen vorgestellten kreativen Eigenformate (u.a. Online-Spaces, Blogs, Foren-Beiträge, Musik, journalistische Beiträge) und die gemeinsamen Surfsitzungen mit Suchaufgaben zeichneten sich durch einen virtuoson, (fremd)sprachlich sicheren operativen Umgang mit Konzepten und verschiedenen Anwendungen aus. Die Kompetenzen erstreckten sich über unterschiedliche Sprachen und Text-, Audio- und Videoformate und zeichneten sich aus durch kritische Reflexion und Beurteilung von Informationsquellen, -qualität und Urheberinteressen bzw. Subjektivität in den Surfsitzungen. Es galt insgesamt: Man zeigt gern, was man mit den Medien kann und wie man sie bewertet.

Der selbstverständliche Anspruch auf privilegierte Bildungs- und Berufswege dieser NutzerInnen wird begründet mit der Gesamtheit der subjektiv als hoch und besonders empfundenen persönlichen Kompetenzen und wird keineswegs nur an einzelnen technologisch-medialen Fertigkeiten festgemacht.

*„[...] man muss später schon mehr können als nur Programmieren, dass versteht sich. Man muss strategisch denken können, Teams managen [gerenciar] können und Spaß daran haben [...]“.*

*Conrado, 16 Jahre, Sekundarstufenschüler einer privaten Schule, Orientierung I&K Technologien, gehobenes intellektuelles Milieu.*



#### 6.7.1.4.3 *Selbstsichere Klassifizierungen*

Internetquellen werden nicht nur mit subjektiv sicherem Urteil von den Jugendlichen und StudentInnen ästhetisch in ‚interessant/gut vs. schlecht gestaltet‘, sondern von den NutzerInnen dieses Milieus z. B. auch nach ‚Renommee‘ und der wahrgenommenen ‚Qualität‘ der Darstellung der Informationen in ‚vertrauenswürdig vs. nicht vertrauenswürdig‘ klassifiziert.

#### 6.7.1.4.4 *Trendsetter, Experte und Gestalter neuartiger Formate*

Alle jungen Interviewten dieses Milieus kannten die zum Interviewzeitpunkt relativ neuartigen kollaborativen, online editierbaren Internetformate (z. B. Wikipedia). Sie waren entweder durch Online-Kontaktnetze, eigene Recherchen oder durch Lehrkräfte, Geschwister oder Eltern auf diese Formate aufmerksam gemacht worden. Die o.g. Formate wurden von Jugendlichen und StudentInnen dieses Milieus regelmäßig für Schul- und Studienaufgaben genutzt und zudem aktiv bearbeitet, wenn nach dem Dafürhalten der Jugendlichen fehlerhafte oder inkomplette Darstellungen von Sachverhalten entdeckt wurden.

Im Volksmilieu hingegen waren diese und ähnliche Plattformen bei den Jugendlichen und selbst bei ihren Lehrkräften vorwiegend unbekannt, während rund die Hälfte der jugendlichen Interviewten der ‚Mitte‘ davon gehört hatten und diese Formate bereits zur Informationssuche genutzt hatten.

#### 6.7.1.4.5 *Cross- mediale Nutzungsweisen über Sprachgrenzen hinweg*

PC/Internet werden durch die NutzerIn mal als Rechercheinstrument für Schularbeiten, mal als ‚Softwaretheke‘ oder zum Video-Conferencing mit Bekannten und ehemaligen Gastfamilien in USA genutzt oder mittels eines virtuellen ‚Space‘ als Plattform für die Präsentation des eigenen Lebensstils und eigener Projekte genutzt. Insgesamt liegt eine ausgesprochen multimediale Nutzungsweise vor. Das klassische Nutzungsprofile des Offline PCs der frühen 90er Jahre wurde in diesem Milieu deutlich im persönlichen Umgang transzendiert.

Obwohl einige der interviewten Eltern dieses Milieus gern ‚medienfreie‘ Phasen einfordern, sind und sehen sich diese Jugendlichen am liebsten ‚24h mit dem Globus vernetzt‘ und nutzen neben Internet-Chat, Email usw. ihr persönliches Mobiltelefon intensiv für Gespräche, Textnachrichten und z.T. für Fotoaufnahmen.

Wie angesprochen, waren zum Zeitpunkt der Untersuchung neuere Online und Offline Anwendungen in diesem Milieu NutzerInnen technischer aber auch nicht technischer Orientierungen durchaus bekannt.

Die SchülerInnen dieses Milieus nutzen so zum Beispiel regelmäßig das Internet für die Recherche von Konsumentenurteilen und Produktinformationen. Über Verkaufsplattformen wie mercadolibre.com.ar (ähnlich ebay.com) wurden von einigen der jugendlichen Kernfälle des technokratischen Pols z. B. importierte kostspielige Trendartikel der Unterhaltungselektronik gesucht und/oder veräußert, während internationale Platt-

formen wie der digitale Buchhandel Amazon.com oder ebay.com zur Vorabinformation vor persönlichen und familiären Kaufentscheidungen besucht wurden.

#### **6.7.1.5 „Expertenväter“ und vernetzte Großmütter**

Auch die Eltern der Jugendlichen dieses Milieus nutzen den PC offline und online privat vielseitig. Die Rechner waren z.T. bereits im frühen Kindesalter der Jugendlichen im Haushalt (aufgrund beruflicher Nutzung durch die Eltern) vorhanden. Nachrichten und Informationssuche für private und berufliche Zwecke standen bei Eltern beider Milieufractionen im Vordergrund, neben intensiver Email-Nutzung. Insbesondere die Väter des explorierten technokratischen Milieus nutzten den PC privat recht intensiv und vielfältig, von der Programmierung eigener Software bis zum Zeitvertreib bei Simulationsvideospiele von Wirtschafts- oder Sportszenarien. Auch familiäre Ahnenforschung, die Recherche und Teilnahme an Expertenforen etwa zu Oldtimer-Automobilen, Zuchtpferden und anderen ‚Sammlerstücken‘ standen im technokratischen Pol hoch im Kurs.

Den Vätern am interviewten technokratischen Pol wurde zum Teil eine PC-bezogene ‚Experten‘rolle innerhalb der Familie zugestanden. Die Väter stilisierten sich selbst gern über ihre distinktiven Nutzungsvorlieben und Bildungshintergrund indirekt zum ‚Kenner‘ fortgeschrittener Nutzungsarten und setzten sich diskursiv von ‚einfachen‘ Anwendern ab.

In zwei der interviewten Familien verfügten selbst über 70jährige Großmütter zweier Jugendlicher über Online-Home-PCs, die ihnen von ihren Enkeln eingerichtet worden waren und die ihnen zur Recherche von Themen persönlichen Interesses und zum Mailing dienten.

#### **6.7.1.6 Ein ‚natürliches‘ Talent und Begabung**

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieses Milieu profitierten vom familiären kulturellen ‚Investitionsgespür‘ und mithin von einer sozialisatorisch frühen Heranführung durch medienbeflissene und computerver-sierte Eltern und Geschwister, die ihrem Nachwuchs bewusst die Entwicklung selbstständiger, kreativer und kritischer Orientierungen im Medienumgang allgemein ‚nahe legten‘. Eltern berichteten, bewusst gemeinsame ‚PC-Zeit‘ verbracht zu haben, um den Nachwuchs an die Funktionsprinzipien und Funktionsmöglichkeiten des Rechners früh und spielerisch heranzuführen.

Die Entwicklung von mehrsprachiger, kritischer, expansiver und selbstbestimmter PC/Internetkompetenz wird von den Familien beider Milieufractionen als kulturelle Selbstverständlichkeit und Grundfertigkeit für die projizierten privilegierten Bildungs- und Berufswege betrachtet.

Im Kontrast zu dem relativ gleichbleibenden Nutzungsradius der Jugendlichen des Volksmilieus berichteten insbesondere die Jugendlichen der ‚gehobenen‘ Lagen (und m.E. der ‚Mitte‘) eindrücklich davon, dass sie ständig und ‚aus Spaß‘ ‚Neues‘ im Netz und offline mit grafischen oder textbasierten Anwendungen lernten und sich ihre Nutzungsformate und Inhalte ständig verändern bzw. erweitern würden.

Diese NutzerInnen hielten sich selbst zudem für ausgesprochen medienkompetent.

Die Basis für den heutigen selbstbestimmten und expansiven PC– bzw. Medienumgang wurde sozialisatorisch früh vorbereitet. Ihr Wissen und Kompetenzen erscheinen den Befragten daher heute nicht zuletzt als Ergebnisse ‚natürlicher Begabungen‘ und ‚Neigungen‘, ohne dass hierfür unbedingt eine technisch orientierte Schule besucht werden musste.

*„Ich glaube, es ist für mich heute das Natürlichste, mit diesen Dingen umzugehen,  
Dinge zu entwickeln ..seit ich denken kann, haben wir einen PC im Haus  
und ich habe mit fünf, sechs Jahren angefangen, damit zu spielen.. und also..  
und es schien mir alles ganz simpel und es hat immer sehr viel Spaß gemacht .. [...]   
später wollte ich mehr wissen, mehr können und so entwickelte sich mein Interesse am  
Programmieren und Internet...“*

*Claudio, 17 Jahre, Sekundarstufenschüler wirtschaftlicher Orientierung,  
gehobenes technokratisches Milieu, nördliche Provinz Buenos Aires*

Die spielerische und lustbetont-spontane Nutzung und ihre Darstellungsweise ermöglichen es den Jugendlichen mithin, sich von offensichtlicher ‚Bemühtheit‘, Notwendigkeit oder Zweckhaftigkeit oder Zukunftssorgen – charakteristisch für die interviewten AltersgenossInnen der argentinischen ‚Mitte‘- zu entheben‘.

Die Abgrenzung von ‚Fachidioten‘ wie auch ‚Laien‘ oder bloßen ‚Anwendern‘ kann in diesem Milieu umso leichter und ‚arglos‘ erfolgen. Man hebt sich –nicht nur in technikaffinen Orientierungen- durch cross- bzw. multimediale und unkonventionelle Nutzungsinhalte und -weisen hervor.

*„Es gibt Leute, und das sind nicht wenige ...und auch in meinem Alter,  
die halten den PC nur für eine Schreibmaschine oder einen großen Taschenrechner ...  
oder einen Weg, mit Freunden, die sie jeden Tag auf der Strasse treffen, zu chatten ..  
Persönlich erscheint mir das fast langweilig und sehr begrenzt..  
man sollte ein bisschen kreativer damit umgehen...“*

*Carolina, 18 Jahre, Sekundarstufenabsolventin einer öffentlichen Eliteschule,  
Orientierung Soziales, gehobenes intellektuelles Milieu*

#### **6.7.1.7 Institutionell voraussetzungsvoller PC Unterricht**

Die privaten Schulen der Untersuchten in Stadt und Provinz Buenos Aires setzen diese familiäre ‚Grundsteinlegung‘ implizit voraus indem sie den Unterricht auf voraussetzungsreichem Niveau (in liberaler Auslegung offizieller Curricula) ansetzen und die Medien inhaltlich und didaktisch relativ vielfältig in das schulische Bildungsgeschehen integrieren.

An den Schulen werden Online-Zugriff auf Unterrichtsmaterialien und thematisch weiterführende Links, Projekte und Arbeiten bereitgestellt. Für schulische Projekte werden intensive Internet- Informationsrecherche und PC-Präsentationen und ein Online HomePC vorausgesetzt.

#### **6.7.1.8 In Erwartung eines umfassenden `Bildungsservice`**

Lehrkräfte und Dozenten der privaten Einrichtungen sind für die Jugendlichen dieses Milieus über ihre Sprechstunden und Unterricht hinaus auch über Email und Instant-Messenger Dienste für Rückfragen, Einsendung von Arbeiten selbstverständlich erreichbar.

*„Wir sind unter den ‚Lidern‘ [Führen] im nationalen Bildungssektor und,  
sagen wir mal, wir sind uns dieser Verantwortung bewusst.  
Die Studenten und ihre Familien erwarten von uns, flexibel zu sein,  
ihre Fragen zu beantworten, als Mentoren zu agieren.  
Du weißt ja wie es hier [in Buenos Aires] ist, jeder hat eine volle Agenda [lacht].  
Also, das heißt hier [in der Schule] haben wir das Prinzip der ‚offenen Türen‘.. [...]   
Wir hören immer zu, unabhängig von festen Zeiten.  
Unsere Lehrer kannst Du über Mobiltelefon oder zuhause anrufen,  
alle nutzen Email, will sagen, das ist alles kein Problem, wenn jemand Unterstützung braucht“.*

*Koordinator des Schwerpunktes I&K-Technologien  
einer privaten Mittel- und Sekundarstufe mit technologischen  
und anderen Vertiefungsangeboten gehobener sozialer Lagen, Stadt Buenos Aires*

#### **6.7.1.9    Netzwerken online und offline in Bildung und Sozialem: Nutzertipps & soziale Netzwerke**

Charakteristisch für die besuchten Institutionen dieses Milieus war zudem, dass Anwender- und Surftipps zwischen Lehrkräften und SchülerInnen im Unterricht ausgetauscht und hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile diskutiert werden.

SchülerInnen erweitern über die Institutionen nicht nur ihren Wissensvorsprung, sondern werden auch zu aktiven Beiträgen und Weitergabe eigener Insiderkenntnisse angeregt und gleichzeitig über kritische Diskussionen nicht zuletzt in ihrer Urteilsfähigkeit und in einem souveränen Medienumgang gefördert.

AbsolventInnen dieser Institutionen (und mithin das soziale Kapital der SchülerInnen und Einrichtungen) bleiben über ‚Online-Alumniseiten‘ und ‚Newsletter‘ auch nach Ende des Schulbesuchs virtuell und über regelmäßige Treffen und ‚Netzwerken‘ verbunden.

Die Einrichtungen bieten ihren SchülerInnen neben Projektkooperationen und Praktika-Börsen mit Verbindungen zu großen nationalen und internationalen Wirtschaftsunternehmen auch privilegierte technologische Infrastrukturen, die kabellose, ortsunabhängige High-Speed Zugänge für Laptop-Nutzer und frei zugänglichen User-Bereiche mit stationären PC Workstations, Scannern und Druckern umfassen. Die SchülerInnen nahmen an regelmäßig stattfindenden IT-Projekten teil, die auf Kooperationen mit in der Region ansässigen Wirtschaftsunternehmen basieren.

### 6.7.1.10 Milieu c – Synopse digitaler Syndrome

<b>Vorherrschende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Technologien als persönliche intellektuell- ästhetische ‚Spielwiese‘ und Gestaltungsbereich</li> <li>• Kritische Evaluation und aktive Anpassung der Medien an eigene Bedarfe</li> </ul> <p>Differenzierte Wahrnehmung und Inanspruchnahme von:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Multimedialität und –funktionalität</li> <li>• intramedialer Nutzungsmöglichkeiten (‚Convergence‘)</li> <li>• Globalität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Distinktionsmuster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betonung ‚zweckfreier‘ persönlicher sozialer und intellektuell-ästhetischer Interessen</li> <li>• ‚Unangestrenzter‘, spielerischer Umgang und ironische Distanz</li> <li>• Unorthodoxe, crossmediale Nutzung des PC/Internets (internationale Vernetzung, audio-, video-, textbasierte Anwendungen, etc.)</li> <li>• Abgrenzung zu ‚gezwungenen‘, utilitaristischen Nutzungsmotiven</li> <li>• Bewusste Distanzwahrung (‚Nur ein Medium unter vielen anderen‘)</li> <li>• Indirekte narrative Stilisierung zum ‚Experten‘ und ‚Macher‘ und ‚Philosophen‘ und/oder ‚Künstler‘, sowie ‚Pionier‘ neuer Technologien und als dynamischer ‚Global Player‘</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Motivation/ Nutzen-erwartung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lokale und internationale soziale Netze erweitern und stärken</li> <li>• Inszenierung des eigenen Geschmacks und Könnens</li> <li>• Privates Vergnügen und Muße, Unterhaltung und Zerstreuung allein und mit Freunden</li> </ul> <p>Unterhaltungs-, Konsum-, Bildungs-/Lernressource:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezielte, schnelle, zeit- und ortsunabhängige Informationsrecherche für persönliche Interessen, Konsum, Schule oder künftiges Studium, Beruf</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Aneignungsmuster und Kompetenzschwerpunkte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltend-kreative und ‚expansiv‘ lustbetonte Aneignung</li> <li>• Selektions- und Evaluationsorientierung: Suche nach ‚objektivem‘ inhaltlichem und technologischem Kontext- und Hintergrundwissen</li> <li>• Versuch kritisch-objektiver Quellenbeurteilung und -vergleich</li> </ul> <p>Operative Virtuosität:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• z. B. Internet- schnelles ‚Skimming‘ von Inhalten, variable Stichwortsuche, virtuoser Wechsel zwischen Fenstern, Applikationen und Formaten</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Private Nutzungsinhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weit gefächerte und ‚mobile‘ offline / online Cross- media Nutzung (Text, Video, Audio, Kommunikations-, Unterhaltungs- und Nachrichtenformate, E-Commerce)</li> <li>• ‚Convergence‘: flexibler Dateitransfer und Transport PC ⇔ Mp3 ⇔ Handy</li> <li>• Selektivität in der Erweiterung sozialer Kreise (Empfehlungen von Freunden oder aufgrund besonderer intellektueller oder ästhetischer Kompetenzen)</li> <li>• Intensiv. Downloads und Filesharing (Filme, Musik, Bücher)</li> <li>• Eigenformate schaffen (Blogs, Wikis, Foren, Musik mixen, fotografische Kunst, Videos, etc. bereitstellen)</li> <li>• In ‚Expertenzirkeln‘ mitwirken, sich auch virtuell profilieren</li> <li>• ‚Hacken‘ zum Spaß</li> <li>• ‚Global use‘: Recherche und Kommunikation über Sprach- und Ländergrenzen hinaus</li> <li>• Video-Aktionspiele, aber auch Strategiespiele</li> </ul>

<b>Zugangs- und Nutzungsbedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hohe zeitliche Autonomie des privaten heimischen Zugangs und in Bildungsinstitutionen,</li> <li>• High-Speed Online Zugänge</li> </ul>
<b>Familiärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern nutzen PC privat und intensiv beruflich</li> <li>• Frühe, spielerisch-pädagogische Heranführung der Kinder/ Jugendlichen an HomePC, familiäre Förderung ‚natürlicher‘ Neugierde</li> </ul>
<b>Schulischer / Universitärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle Lehrer/Dozenten verfügen über Online HomePCs</li> <li>• Email/ Messenger Kontakt nach Unterricht</li> <li>• Web-Plattformen zum Austausch von Ideen und Dokumenten</li> <li>• Online Alumni-Netzwerke</li> <li>• PC Unterricht beginnt auf fortgeschrittenem Level, setzt fortgeschrittene Fertigkeiten und Online HomePC voraus</li> <li>• Institut. privilegierte Ausstattung und flexible Zugänglichkeit Internet/ PCs</li> <li>• PC/Internet sind in andere Fächer inhaltlich und didaktisch selbstverständlich eingebunden</li> <li>• Anregung zum Austausch von ‚interessanten‘ Software, Hardware und Website-Tipps im Unterricht</li> <li>• Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben, Projektkooperationen mit Wirtschaftsunternehmen, Praktikabörsen</li> </ul>
<b>Peerkontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogenes Niveau der heimischen PC-Ausstattung und Nutzungsinteressen</li> <li>• ‚connectado 24h‘ via PC und/oder per Handy mit Peers</li> <li>• Selektive Kontakte</li> <li>• Geteiltes ‚Exzellenz‘ideal und gegenseitige ‚Herausforderung‘ / Förderung</li> <li>• Gemeinsame Unterhaltung (gemeinsam E-shoppen, Videospielen, Musik mixen)</li> </ul>

### **6.7.2 Milieu (b): PC/ Internet als qualifikatorischer Hoffnungsträger vs. ‚Bedrohung‘**

PC und Internet werden von diesen jungen NutzerInnen wie auch von ihren Eltern nicht in erster Linie zum ästhetisch-intellektuellen Ausdruck oder als Unterhaltungs- oder Kommunikations-, sondern als ‚Bildungsmedien‘ definiert und aus dieser Perspektive recht ambivalent wahrgenommen: Einerseits als potenzielles Vehikel für Erfolg in Bildung und Beruf und Mittel der Statussicherung aber auch als andauernder und dynamischer Qualifikationsdruck und potenzielle Quelle der Dequalifizierung.

#### **6.7.2.1 Ein offen bildungsbasierter, utilitaristischer Zugang zu PC/Internet**

Charakteristisch ist ein eher offen utilitaristischer, pragmatischer Zugang dieser NutzerInnen. Es scheint, als hätten sie externe, subjektiv gewendete Anforderungen von Bildungsinstitutionen und des problematischen argentinischen Arbeitsmarktes stets im ‚Hinterkopf‘ bei der Zeitverwendung mit PC/Internet.

Nutzungsinhalte und Nutzungsweisen werden nicht ausschließlich, aber bewusster und weniger verschleiert an ihrer wahrgenommenen institutionell-bildungsbezogenen und beruflichen ‚Verwertbarkeit‘ gemessen.

Sind zwar auch für die NutzerInnen gehobener Milieus der PC und das Internet Medien, die der Akkumulation ihres kulturellen Kapitals nicht undienlich sind, so brachten die Jugendlichen gehobener Lagen diese Motive und Aktivitäten jedoch weniger direkt mit ‚Bildung‘ in Verbindung und betonten vielmehr die außerinstitutionellen und ‚zweckfernen‘ ästhetisch-intellektuellen Spielereien und Vergnüglichkeiten ihres Tuns.

#### **6.7.2.2 „Immer denk ich: Was wird morgen?“: Die Last der Bildungs- und Erwerbsstrukturen im Gepäck**

In diesem Milieu zeigen die Gespräche, Surfsitzungen und Fragebögen für allgemeine Bildungsanforderungen durchaus solides und ausreichend erscheinendes PC- und Internetbezogenes konzeptionelles Wissen und Fertigkeiten.

Die Interviews und nicht zuletzt die gemeinsamen Surfsitzungen mit SchülerInnen (technikorientierter und nicht technischer Richtungen) legen jedoch den Schluss nahe, dass Nutzungsmuster inhaltlich weniger vielfältig und multimedial als in gehobenen Lagen sind. Die Fertigkeiten waren stattdessen stärker auf Textformate, Microsoft Office- Anwendungen und andere (externe) Erfordernisse der Bildungsinstitution ausgerichtet und weniger auf intellektuell-ästhetische Distinktion, Fremdsprachigkeit und unkonventionelle multimediale Nutzungsweisen wie ‚oben‘.

Dennoch zeigten sich während der Surfsitzungen und über die Fragebögen bei den jugendlichen ‚Kernfällen‘, dass durchaus funktionale methodisch-operative und evaluative Fertigkeiten im Umgang mit Informationsquellen und Suchaufgaben vorliegen. Auch hier werden während der Surfsitzungen die aufgefundenen Informationen im Kontext ihrer Herkunft und Herstellung relativ quellenkritisch reflektiert. Eine persönliche Liste gespeicherter ‚Favoriten‘ erleichterte diesen Jugendlichen oftmals am Home PC eine schnelle Informationssuche innerhalb subjektiv verlässlicher Seiten, begrenzt vermutlich aber auch die Vielfalt der be-



suchten Seiten im Vergleich zu SchülerInnen gehobener Lagen, die zunächst eine freie Suche einer Search-Engine nutzten und dabei kontinuierlich auf neue, 'interessante' Seiten stoßen.

#### 6.7.2.2.1 *Die überhöhte Wahrnehmung der Bildungslücken*

Allerdings schätzen die Jugendlichen der ‚Mitte‘ nicht zuletzt aufgrund ihrer Wahrnehmung des argentinischen Arbeitsmarktes und der Einschätzung ihrer persönlichen Ausgangslage in ihm ihre Kompetenz- bzw. Qualifikationslücken als wesentlich größer und bedeutsamer ein als etwa die Interviewten der gehobenen Lagen. Um sich zu ‚wappnen‘, wurden für entsprechende Kurse an PC-Instituten von diesem Milieu knappe private finanzielle Mittel aufgewendet und sogar Freizeiteinbußen hingenommen. Für den Erwerb der Fertigkeiten im Umgang mit PC und Internet setzen die NutzerInnen der ‚Mitte‘ -aus einer sehr kritischen Wahrnehmung eigener Defizite und der ihrer Bildungseinrichtungen- nicht nur auf die von ihnen besuchten öffentlichen Institutionen, sondern zusätzlich auch auf gezielte außerschulische Weiterbildung im Rahmen der knappen familiären und persönlichen Bildungsbudgets.

#### 6.7.2.3 **Die Bildungsmaschine im Haushalt: Wer lernt, kommt zuerst!**

Auch dieses Milieu nutzt den PC und Internet überwiegend von zuhause aus und wurde von den Eltern und Geschwistern bewusst an das ‚Bildungsmedium‘ PC und Internet herangeführt. Die Nutzerkarriere setzte in der Regel etwas später als in gehobenen Lagen ein, nicht zuletzt, da die Eltern für den eigenen Beruf im häuslichen Kontext lange keine ausreichende Nützlichkeit erkannten und der PC recht kostspielig im Vergleich zu seinem Nutzen schien. Er wurde letztlich als ‚familiäre Bildungsmaschine‘ angeschafft, nicht zuletzt aus empfundenem Anpassungsdruck und ‚mangelhaftem‘ schulischen Zugang und Förderung.

Zwei Familien der ‚Mitte‘ hatten Jahre zuvor ein staatliches ‚Mikrokredit‘ Programm zur Finanzierung eines HomePCs in Anspruch genommen. Die Geräte verfügten zum Untersuchungszeitpunkt über eine relativ gute Rechnerleistung, da diese nachträglich durch die Kinder und Bekannte der Familie durch Erneuerungen der Hard- und Software nachgebessert wurde. Die Eltern hatten beim Kauf besonderen Wert auf MS-Office Software und den Erwerb von Offline-Enzyklopädien und ähnliche Lern-Software gelegt.

Die Familien entschieden sich im Zuge der Preisreduktionen von Breitband und Dial-up Zugängen für ein Abonnement eines Internet-Providers. Man erhoffte sich für den Nachwuchs Vorteile für die Nutzung im schulischen Kontext und wollte sich von den unzulänglichen Zugangsmöglichkeiten über öffentliche Bildungseinrichtungen und von den als teuer und laut wahrgenommenen Internetcafés unabhängiger machen. Dabei wurden in diesem Milieu aus Kostengründen ausschließlich Dial-up Zugänge gewählt. Nur eine Familie hatte zum Untersuchungszeitpunkt aufgrund eines attraktiven Angebotes‘ vom Dial-up zum Breitbandzugang gewechselt.

Die PC-Nutzung aller Familienmitglieder stieg seit Einzug des Internets in die häuslichen Wände erklärtermaßen stark an und berichten von intergenerationalem Lernen. Nicht selten gaben die Mütter z. B. an, von den Jugendlichen und älterem Nachwuchs neue Methodologien und Internetseiten kennenzulernen.

Wer den ‚Familienrechner‘ z. B. in den Nachmittags- und Abendstunden vorrangig nutzen durfte, wurde in diesem Milieu eher über die jeweiligen Nutzungsnotwendigkeiten bzw. -motive bestimmt: Die PC/Internetnutzung für schulische bzw. universitäre und berufliche Zwecke genoss Vorrang, danach erst kamen Familienmitglieder mit ‚privaten‘ Nutzungsinteressen und ‚Chatting‘ an die Reihe wobei es nicht selten zu geschwisterlichen Diskussionen und zu Konflikten bezüglich des Blockierens der Telefonleitung durch ‚Dial-up‘ Internetzugang kam.

Mehr als die Hälfte der Eltern nutzte PC und Internet nicht nur privat, sondern auch beruflich. Zwei der interviewten Mütter der ‚Mitte‘ setzten den Online-Home PC für ‚E-Commerce‘ ein (Verkauf selbst hergestellter Backwaren oder Kosmetika) sowie für die Recherche gesundheitlicher Informationen und ‚Lifestyle‘-Themen und z.T. für E-Mail-Kommunikation. Auch wurde das Internet zur Recherche öffentlicher Sozialdienstleistungen und Öffnungszeiten genutzt und von den Vätern vornehmlich zur Recherche von politischen und sportlichen Informationen. Offline wurde der PC von den Eltern zudem zur Speicherung von aufgefundenen Kochrezepten, Gesundheitstipps und als Archiv für Filmsammlungen u.ä. genutzt.

#### **6.7.2.4 Mehr Rechner, mehr Praxisnähe: Der familiäre Kampf um Verbesserung der institutionellen Bedingungen**

Im schulischen und universitären Kontext finden die interviewten NutzerInnen selbst in technikorientierten Schwerpunkten relativ begrenzte I&KT-Ausstattungsstrukturen und zudem Zugangsbeschränkungen außerhalb der Unterrichtszeiten vor. Standen in den privaten Schulen gehobener Lagen im PC Unterricht jedem/r SchülerIn ein Online-PC zur Verfügung, teilten sich in der ‚Mitte‘ in der Regel drei SchülerInnen in technikorientierten Schulen einen Offline-PC.

Im Gegensatz zu den ‚gehobenen‘ Milieus werden PC/Internet und andere Technologien selbst an den Technischulen der ‚Mitte‘ nach Aussagen der SchülerInnen kaum didaktisch in andere Bezüge und Fächer eingebaut.

Internet Download- und Research-Tipps werden im Milieu der ‚Mitte‘ zwar unter den SchülerInnen, selten aber von LehrerInnen an SchülerInnen weitergegeben.

Die Jugendlichen wie auch ihre Eltern bemängelten in diesem Zusammenhang mehrfach, dass die Lehrerschaft „nur das Nötigste“ leiste, für Verbesserungsvorschläge selten offen sei und beispielsweise für Hilfe und Besprechung von Projekt(vorhaben) außerhalb des Unterrichts nicht erreichbar seien. Dass viele der bonarensener Lehrkräfte (in den besuchten Schulen etwa 40%-60% ohne Internetanschluss) nicht zuletzt auch aus mangelnder Bezahlung bzw. finanziellen Gründen heraus über keinen privaten Internetzugang verfügen und der

bemängelte ‚Bereitschaftsdienst‘ über die vertraglichen Arbeitsregelungen der angestellten Lehrkräfte deutlich hinausgehen würde, wurde in den interviewten Familien der Mitte kaum bedacht.

Die interviewten Jugendlichen der ‚Mitte‘ waren sich ihrer ungleichen materialen und pädagogischen Bedingungen im Vergleich zu privaten Eliteeinrichtungen z.T. sehr deutlich bewusst und werteten diese als persönliche ‚Nachteile‘ für Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Aus dieser Wahrnehmung heraus wurde versucht, durch vermehrte schulische und außerschulische Bildungsanstrengungen diese Nachteile zu kompensieren.

Elterninitiativen hatten aus dieser Wahrnehmung heraus in den besuchten Schulen vermehrt Druck auf Direktorium und Lehrerschaft ausgeübt, ‚berufsrelevante‘ PC- und andere Seminare anzubieten. In einer technischen Schule hatte die Elternschaft z. B. ein Abkommen mit einem privaten IT-Weiterbildungsinstitut gefördert, dass SchülerInnen Unterricht am Institut zu vergünstigten Konditionen ermöglichte (mit dem Ziel einer Microsoft- oder IBM-Zertifizierung) und freiwillige Gaststunden eines Dozenten an der Schule organisiert hatte.

#### 6.7.2.5 Milieu b – Synopse digitaler Syndrome

<b>Vorherrschende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offen utilitaristische, bildungs- und berufszweckgebundene Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der Technologien, die Statussicherung oder begrenztem Statusausbau dienen sollen.</li> <li>• Ambivalentes Verhältnis: Potenzielle Bildungs-, Berufs- und Aufstiegschancen via Technologienutzung vs. andauernder Aktualisierungsdruck und drohende Abwertung erreichter Qualifikationen</li> <li>• Starke subjektive Wahrnehmung persönlicher Wissens- und Kompetenzlücken</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Distinktionsmuster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moralische Integrität der Nutzung und Abgrenzung von rein hedonistischer oder ‚unehrlicher‘ Nutzung (Kopieren f. Schularbeiten)</li> <li>• Wenden sich gegen ‚Zeitverschwendung‘ mit PC/Internet durch ausgedehnte Chats und Videospiele</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Motivation/ Nutzen-erwartung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚Anschluss halten‘ und ‚Kompetenz- und Wettbewerbsvorsprung‘ für Anforderungen des Studiums bzw. Arbeitsmarkt schaffen</li> </ul> <p>Bildungs-/Lernressource:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gezielte, schnelle, zeit- und ortsunabhängige Informations-Recherche für Schule und künftige Ausbildung/berufliche Entwicklung</li> <li>• Zukunftsplanung: Arbeitsmarkt- und Praktikuminfo und –suche</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Aneignungsmuster und Kompetenz-Kompetenzschwerpunkte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodidaktisch, zweckgebunden, strebsame und sehr selbstkritische Aneignung</li> <li>• Selektion und Evaluation der Inhalte sind an Bildungs- und Berufsmotive offen rückgebunden</li> <li>• Erlernen weiterer operativer Fertigkeiten ist an Ideen ‚wünschenswerter‘ und ‚vorteilhafter‘ Kompetenzen für Bildungs- und Arbeitsmarkt rückgebunden</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Private Nutzungsinhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsrecherche für schulische Zwecke</li> <li>• Kommunikation basiert stärker auf Email als auf Messenger Diensten, wird aber nicht selten zugunsten schulischer Pflichten bewusst eingeschränkt</li> <li>• z.T. Teilnahme an Diskussionsforen</li> <li>• Beherrschung des MS Office Pakets wird als höchst relevant erachtet</li> <li>• in der Nutzung dominieren textbasierte Anwendungen und weit weniger audio- oder bildbasierte Applikationen und Elemente; Nutzungsinhalte und Kompetenzentwicklung sind an aktuellen und antizipierten Bildungsanforderungen orientiert</li> <li>• TechnischschülerInnen: Erlernen / Verbesserung bestehender Programmierfähigkeiten, Netzwerktechnologien wichtig</li> <li>• Videospieldnutzung u.a. hedonistische Nutzungsarten werden schulischen Pflichten bewusst untergeordnet</li> </ul>
<b>Zugangs- und Nutzungsbedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geteilter PC mit 1-2 Geschwistern und Eltern, relativ hohe Aushandlungsanforderungen für Zugang des ‚umlagerten‘ Home PCs, Autonomie des privaten heimischen Zugangs ist jedoch wesentlich höher als in Bildungsinstitutionen</li> <li>• HomePC mit telefonischer Einwahl (Dial-up Zugang) dominant zum Untersuchungszeitpunkt</li> </ul>

<b>Familiärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern nutzen PC /Internet überwiegend auch beruflich aber seltener privat, den Bildungsmotiven des Nachwuchses wird Vorrang eingeräumt</li> <li>• Hohe elterliche Anerkennung leistungsorientierter bildungs- und berufsorientierter Nutzungsweisen</li> <li>• Explizite Förderung geschwisterlichen Wissens- und Kompetenztransfers</li> </ul>
<b>Schulischer / Universitärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr als die Hälfte der Lehrer verfügt über einen Online-Home PC</li> <li>• Institutionelle Ausstattung mittelmäßig bis niedrig; häufig erst durch Elterninitiativen aktualisiert und aufgestockt</li> <li>• Druck der Schüler und Eltern zu vermehrten und ‚berufsrelevanten‘ PC -Klassen</li> </ul>
<b>Peerkontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Homogenes Niveau der heimischen Ausstattung und ähnliche Nutzungsinteressen</li> <li>• Gegenseitiger Austausch von Anwendertipps und Internetseiten</li> <li>• Individuelle Nutzung zu Hause vorrangig</li> <li>• mit Peers: gemeinsames Lernen, Chat und Videospiel</li> </ul>

### **6.7.3    Milieu a- PC/Internet als gemeinschaftliche Unterhaltungs- und Kommunikationsmedien und ,Schraubkiste‘**

Bei Nutzern dieses Typs stehen weder ästhetisch-intellektuelle Distinktion noch ambitionierte Bildungsmotive wie bei den vorangegangenen Milieus im Vordergrund der Wahrnehmung und Nutzung, sondern vielmehr der Wunsch nach Unterhaltung, Zerstreuung und Kommunikation mit Peers um die subjektiv sehr bedeutsamen persönlichen sozialen Vergemeinschaftungsnetze zu stärken und auszubauen.

PC und Internet werden von den jungen Interviewten ausschließlich außerhalb der heimischen Wände, in kommerziellen Internetcafés der Nachbarschaft, genutzt. Dort treffen sich die Kinder und Jugendlichen des Stadtteils, um beim gemeinsamen Videospiel, Messenger-Chat und Musikhören Freunde und Bekannte zu treffen und ihre Vergemeinschaftungsnetze zu pflegen. Das Internetcafé bietet diesen Jugendlichen Gelegenheit, persönlichen Eigenraum jenseits des häuslichen Kontextes zu erfahren und nicht zuletzt auch Zerstreuung von den zumeist konfliktreichen Anforderungen der Schule und des schulbegleitenden Erwerbslebens zu finden.

Das was die bildungsambitionierten, pflichtorientierten Jugendlichen der ‚Mitte‘ über die Begrenzung ihrer Videospielnutzung vermeiden wollen, streben die Jugendlichen des Milieus ‚a‘ gerade durch die intensive Nutzung der Videospiele an: ganz im Spiel, im Moment ‚aufzugehen‘, Zwänge und Zeitgefühl zu vergessen.

Im Gegensatz zu den ‚oben‘ und in der ‚Mitte‘ bevorzugten Strategiespielen oder historischen Rollenspielen entstammte der von diesen Jugendlichen ‚bevorzugte‘ bzw. in den Internetcafés des Barrios einzig angebotene Typ Video –Spiel der Kategorie ‚Actionspiel‘ (wie z. B. ‚Counterstrike‘). Diese Actionspiele verlangen von NutzerInnen in erster Linie ‚sportliche Qualitäten: Körperliche Schnelligkeit, schnelles Reaktionsvermögen und Agieren ‚aus dem Bauch heraus‘ im Rahmen der hier zentralen virtuellen Verfolgungsjagden und ‚Partisanenkriege‘.

Die Besuche werden in diesem Milieu nicht durch elterliche Regeln oder intrinsische Bildungsverpflichtungen wie in der ‚Mitte‘ begrenzt, sondern vielmehr durch den Zeitdruck schulbegleitender Erwerbstätigkeit und durch die relativ hohen Kosten der Internetcafés angesichts der sehr begrenzten persönlichen finanziellen Mittel der Familien und Jugendlichen.

Die PC/Internet Nutzungsorientierung der Jugendlichen zeichnet sich (ähnlich wie die übrigen persönlichen und familiären Mediennutzungsmuster) durch ausgeprägte Distanz zu Textformaten aus. Im Unterschied zu den Jugendlichen der ‚Mitte‘ und der ‚gehobenen‘ Lagen werden hier weder Email Programme genutzt noch Internet-suchmaschinen oder textlastige Internetseiten bzw. Anwendungen. Ausschließlich Instant-Messenger Programme werden zur schriftsprachlichen Kommunikation eingesetzt. Die Nutzung der Messenger-Programme

wiederum ist, im Vergleich zu den anderen Jugendlichen, wesentlich weniger durch textsprachliche, sondern stärker durch bildhafte und lautsprachliche Elementen (v.a. ‚Emoticons‘) charakterisiert.

Der erste Kontakt mit dem PC und Internet erfolgte im Vergleich zu den anderen Milieus bei den interviewten SekundarstufenschülerInnen des Milieus ‚a‘ biografisch wesentlich später, d.h. überwiegend erst mit 12-14 Jahren entweder über eines der Internetcafés, die sich erst seit ca. 2003 in den unterprivilegierten Stadtteilen von Buenos Aires verbreiteten oder über den Schulunterricht.

Der subjektiv und zeitlich bedeutendste Teil der PC/Internet –Sozialisation erfolgt mit und durch Peers und in den zahlreichen kommerziellen Internetcafés der Barrios, die von den Jugendlichen neben oder anstelle der benachbarten Spielhallen mit Video und Musikanimationen besucht werden und an die sie ähnliche, unterhaltungs-basierte Nutzungserwartungen wie an die Spielhallen stellen:

*„Ich gehe dahin, um Zeit zu verbringen ....wenn ich nicht weiß,  
was ich machen soll oder ich mich mit Freunden treffen will ..  
wenn ich mich langweile, um zu spielen [Video], chatten, Musik hören ..“*

*Antonio, 17 Jahre, Volksmilieu,  
Sekundarstufe mit geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt*

#### **6.7.3.1 Das ist nichts für mich“: Gleichartige Nutzungsinhalte und –weisen im Verlauf der Nutzerkarriere**

Die außerschulischen PC-Nutzerkarrieren der Jugendlichen begannen überwiegend mit Videospielen, die entweder allein oder in der Gruppe (via ‚LAN‘) gespielt werden können und die in der Folge durch Instant - Messenger Services, Internetseiten favorisierter Fußballvereine und Musikgruppen sowie den Download von ‚Ringtones‘ für das Mobiltelefon oder neuen Bilddateien für die Messenger-ID oder das Mobiltelefon komplettiert worden.

Im Gegensatz zu den Jugendlichen gehobener und mittlerer Lagen, verbleiben die Nutzungsinhalte und Nutzungsweisen der Jugendlichen des Milieus ‚a‘ eher im initialen Spektrum und bilden so kompetenzbasierte komparative Nachteile im Vergleich zu Jugendlichen der anderen sozialen Lagen.

Da über einen längeren Zeitraum weitgehend die gleichen Webseiten besucht und keine Suchmaschinen genutzt werden und da weder Peers noch Schule die Nutzung von Suchmaschinen anregen bzw. anleiten, bleibt die Erweiterung des Internetnutzungsradius dieser Jugendlichen weitgehend dem Zufall bzw. vereinzelt Seitentipps überlassen.

Die Jugendlichen dieses Milieus tippen vorzugsweise die Adressen ihre 5-10 Lieblingsseiten aus der Erinnerung ein die Navigationsleiste ein oder erfragen diese bei Freunden. Eine Favoritenliste anzulegen (wie die anderen Jugendlichen mit häuslichem Zugang zum Internet) macht jedoch für diese NutzerInnen im Kontext der praktischen Zugangsbedingungen der Cybercafés auch wenig Sinn, da stets unterschiedliche PCs genutzt werden (müssen).

Nicht nur die gezielte Online Navigation, sondern auch die die ‚offline‘ Navigation eines Rechners und das Auffinden eines Ordners oder Programms fiel diesen Jugendlichen deutlich schwer und scheiterte in fast allen Fällen: die Jugendlichen speichern selten und wenn, dann zumeist auf dem ‚Escritorio‘ bzw. dem ‚Desktop‘ des jeweiligen PCs oder in einem Ordner, der nicht wiederaufgefunden werden kann.

Obwohl PC-Architekturen und damit verbundene Programm- und Ordnerstrukturen zwar im PC-Unterricht der Schule vorgestellt wurden, blieben diese den Jugendlichen offenbar trotzdem äußerlich bzw. unverständlich und konnten nicht praktisch genutzt werden.

Diese Jugendlichen brachten einer expansiven, sich kontinuierlich erweiternden PC/Internetnutzung subjektiv relativ begrenzt Wertschätzung entgegen. Diese Haltung macht praktischen ‚Sinn‘ vor dem Hintergrund ihrer familiären Lese- und Mediensozialisation und der dort und im Peer-Umfeld herrschenden Anerkennungsmuster (praktisches Können und Interessen vs. vergeistigte Kompetenzen, Spontaneität vs. Impulskontrolle und Planhaftigkeit, usw.). Zum anderen erklären sich diese Haltungen über die Relevanz, die den Vergemeinschaftungsnetzen der Familie und der Peers im Verhältnis zu Bildungsinstitutionen und beruflichen Aspirationen und Zukunftsentwürfen eingeräumt wird.

#### **6.7.3.2 „Für das, was ich brauche, find ich mich zurecht“- Positive Umdeutung begrenzter Fertigkeiten**

Die Nutzungsschwerpunkte erscheinen hier, wie bei allen anderen Jugendlichen, auf die spezifischen Bildungserfahrungen, Aufstiegsaspirationen und Anerkennungsmuster des Milieus abgestimmt.

Im Falle der untersuchten NutzerInnen des bonarenser Volksmilieus konzentrierten die Nutzungsschwerpunkte sich in der Erhaltung ihres lokalen sozialen Kapitals, in Unterhaltungsformaten (Video, Musik anhören) und sportlicher Interessen (Fan- und Vereinsseiten besuchen).

Die Jugendlichen verfügen über einen weiten Kreis regionaler persönlich bekannter aber auch rein virtueller, durch Freunde weitergereichter anonymer Kontakte, die im Internetcafé und via Instant Messenger intensiv gepflegt und ausgebaut werden und insbesondere den Jugendlichen nicht zuletzt auch zum ‚Flirten‘ und der Erprobung von geschlechtlichen Rollen dient.

Während der Surfsitzungen war in den ‚Messenger‘- Konten dieser Jugendlichen selbst am schulpflichtigen Vormittag der mit Abstand intensivste Nachrichtenverkehr zu verzeichnen.



Die Jugendlichen verfügen im Milieuvergleich über relativ begrenzte Lese- und Schreibkompetenzen sowie über geringe PC- und internetspezifische sprachliche oder konzeptionelle Ressourcen sowie über geringe operativ-methodische Fertigkeiten. Sie zeigten dementsprechend deutliche Schwierigkeiten in der Durchführung der gestellten Suchaufgaben. Dennoch schätzten sie die eigenen Kompetenzen als „gut“ und „ausreichend“ im Rahmen ihrer alltäglichen Nutzungsrahmen ein.

*„Nein, das, was ich brauche, finde ich auch.  
Das heißt, der Rest interessiert mich nicht, das heißt..  
Zeitung lesen und diese Sachen .. oder etwas für die Hausaufgaben heraussuchen,  
das brauche ich nicht..das langweilt mich..  
Man findet alles, was sie in der Schule sehen wollen, das heißt für  
die Hausaufgaben genauso auch in den Büchern.. genauso.  
Für das, was ich brauche, find ich mich zurecht..“*

*Adrian, 16 Jahre, Volksmilieu, Sekundarstufe mit geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt*

Aus der kompetenzbezogenen und schulischen ‚Not‘ wurde in diesem Zusammenhang nicht selten von den männlichen Nutzern eine ‚Tugend‘ gemacht und eigene Stärken gegenüber herrschenden Idealen durchaus selbstbewusst betont. Die Interviewten unterstrichen u.a., finanziell für die Familie am Nachmittag und in den Ferien mitzusorgen und stets Zeit für Freunde zu haben, anstatt sich hinter Schulaufgaben zu verschanzen und ‚langweilig zu sein‘ und ‚nicht mit Leuten zu reden‘. Die Erledigung von Hausaufgaben wurde von Schülern ‚nicht- technischer‘ Einrichtungen oftmals an Schwestern und weibliche VerehrerInnen delegiert. Die männlichen Jugendlichen sahen sich für die persönliche künftige Berufswelt besser gewappnet durch die Stärkung ihres physischen Kapitals über sportliche Aktivitäten und das Erlernen praktischer Alltagsfertigkeiten als durch schulische ‚Theorie‘.

### 6.7.3.3 Jugendliche nicht technischer Schulen: zwischen Anpassung und ‚Kampfansage‘ an PC-Unterricht

Insbesondere die männlichen Jugendlichen nicht technischer schulischer Orientierungen nahmen den PC – Unterricht als theoretisch, langweilig und überfordernd und für den weiteren Lebensweg als irrelevant wahr und quittierten diesen nicht selten mit Fernbleiben und/oder Sabotieren des Unterrichts.

Die starke und negative Wahrnehmung ‚theoretischer‘ Elemente liegt nicht zuletzt auch an den vorherrschenden schulischen Strukturen. Die Phase der beobachtenden Teilnahme am Unterrichtsgeschehen während der Untersuchungsphase zeigte, dass ‚Disziplinierung‘, ‚Vortrag‘, ‚Dozieren‘ durch Lehrkräfte und die Wiedergabe einzelner Begriffe und Wissensbestände durch die Schülerschaft im Vordergrund standen. Sowohl im PC -als auch im Geschichtsunterricht der besuchten Einrichtungen mit ‚sozialem‘ Schulschwerpunkt wurden vor allem Begriffe ‚abgefragt‘, Texte (vor)gelesen und unter geringer Einbindung und Beteiligung der SchülerInnen von den Lehrkräften Themen erläutert.

Schulischer PC Unterricht bestand z. B. für einige der 17-jährigen Jugendlichen der geisteswissenschaftlich orientierten Schulen aus einem zehnwöchigen theoretischen ‚Vortrag‘ der Lehrkraft zur Geschichte der I&K Technologien, andere SchülerInnen gaben an, zunächst etwa zwei Monate lang lediglich ‚theoretische‘ Erläuterungen zu Hardwareaspekten des PCs erhalten zu haben, bevor ein Rechner tatsächlich auch das erste Mal im Unterricht in Betrieb genommen werden konnte.

Während in den Schulen der gehobenen und m.E. auch in den mittleren Lagen, die Einreichung und Vorstellung von Projektarbeiten in gedrucktem Format bzw. als digitale Präsentation im Unterricht vorausgesetzt wurde, wurde die Nutzung eines PCs zur Erstellung des Projektberichtes und der Einsatz des Internets zur Recherche seitens der Lehrkräfte in diesen Schulen weder erwartet noch gefördert.

Gespräche mit Lehrkräften und Schulleitern begründen den überwiegend theoretischen PC-Unterricht zum einen mit einem reparaturbedürftigem PC-Park:

*„Von unseren 10 Rechnern funktionieren vier, das heißt,  
dass neun bis zehn Schüler sich eine Maschine teilen müssen.  
Wir bemühen uns, dass jemand kommt um die Computer zu reparieren,  
vergangene Woche sollte jemand kommen, aber dann haben sie uns wieder abgesagt..[lacht]..  
bis dahin müssen wir einen Kompromiss finden..“*

*PC-Lehrkraft an Mittel- und Sekundarschule sozialwissenschaftlicher und  
wirtschaftlicher Ausrichtung in der südlichen Provinz Buenos Aires<sup>422</sup>.*

---

<sup>422</sup> Der Folgebesuch der Schule kurze Zeit später ergibt, daß ein PC-Techniker zwar in der Zwischenzeit erschienen war und einen PC reparieren konnte, für die restlichen aber nicht die notwendigen ‚Ersatzteile‘ vorrätig hatte und so die Reparatur bis auf Weiteres vertagt wurde. Bei Abschluß der Feldphase waren sechs der

Im Hinblick auf die während der Unterrichtsbesuche eher autoritär und einseitig wirkenden Unterrichtsmethoden und Unterrichtsdynamik, bekräftigten die befragten LehrerInnen, dass nicht zuletzt die Eltern der Jugendlichen selbst von den Einrichtungen starke Disziplinierung erwarteten. Aus der zurückliegenden Erfahrung meinten die Lehrer, nur noch mit ‚starker Disziplin‘ und ‚klaren Regeln und Inhalten‘ den Unterricht bewältigen zu können.

Die in den Einzelgesprächen geäußerten Einschätzungen der PC-Lehrkräfte der geisteswissenschaftlich orientierten Schulen erschienen in Bezug auf die Bildungs- und Lebenschancen dieser Jugendlichen nicht selten offen negativ. Sie projizierten ihrer Schülerschaft beruflich und sozial eine ‚dunkle Zukunft‘.

Die schulischen PC/Internet- Ausstattungsstrukturen waren im Vergleich zur explorierten ‚Mitte‘ und ‚gehobenen‘ Lagen –selbst im Vergleich öffentlicher Einrichtungen- deutlich reduzierter und zudem störungsanfälliger. Die PC- Räume der besuchten geisteswissenschaftlich orientierten Schulen waren mit wenigen und zumeist veralteten ‚offline‘ PCs ausgestattet und waren nicht selten Ziel von Einbrüchen und Beschädigungen. Auch deshalb fand der wöchentliche 2-stündige Unterricht nur unregelmäßig statt. In den weitgehend ungenutzt erscheinenden Bibliotheken der besuchten Schule befand sich jeweils ein PC, der ebenfalls jeweils ‚außer Betrieb‘ war.

Die Schulen und ihr PC-Unterrichtsangebot und Ausstattungsstruktur scheinen für diese NutzerInnen insgesamt keinen ‚Ausgleich‘ der ungleichen Bedingungen der PC/Internetaneignung im privaten Umfeld zu bieten.

#### **6.7.3.4 „Es ist spektakulär, wie die chicos mit dem Rechner umgehen können“**

Die Einschätzungen der PC/Internet Fertigkeiten ihrer Kinder durch die Eltern dieses Milieus ist ähnlich generalisiert positiv und stolzerfüllt, wie es bereits für die Eltern hinsichtlich der formalen Teilnahme des Nachwuchses an der Sekundarstufe als erste Familienmitglieder der Fall war.

Diese Idealisierung bzw. positive ‚Verkennung‘ scheint zum einen auf der elterlichen eigenen kulturellen Distanz zum Medium PC/Internet zu beruhen und basiert zudem auf ihren Bewertungsmustern von Medien und der Definition einer ‚sinnvollen‘ Nutzung (nämlich vorrangig zur Unterhaltung und Geselligkeit).

Die Eltern, insbesondere die Väter, zeigten sich so meist sehr zufrieden mit den Internetcafébesuchen der Jugendlichen und schätzten die Kompetenzen ihrer Kinder als relativ hoch ein, selbst wenn diese hauptsächlich ‚chatten‘ und Musik hören. Die Eltern gingen nicht selten davon aus, dass die Jugendlichen ebenso einfach wie eine Chat-Anwendung auch ein Textverarbeitungsprogramm bedienen könnten und dass ihnen der schulische PC-Unterricht problemlos die entsprechenden Fertigkeiten „für das Büro“ später liefern werde“ oder PC-Kompetenzen später von ihren Kindern ohnehin nicht benötigt werden würden.

---

*zehn offline PCs der Aula funktionsfähig und werden von vier-sechs SchülerInnen im nunmehr ‚praktischen‘ Unterricht geteilt.*

*„Ich verstehe ja nicht viel davon, aber wenn ich die so mit der Maschine  
in den Cybers sitzen seh, denke ich schon, das ist beeindruckend.  
Chat und Webseiten besuchen...ich weiß noch nicht einmal wie ich den  
Computer anknietsen sollte .. [lacht]..  
und in der Schule werden sie ihnen schon beibringen,  
was sie für die Arbeit brauchen, zum Daten eintippen und Briefe schreiben..  
ich denke die werden sie schon vorbereiten, im allgemeinen.. “*

*Adan, 45 Jahre, Produktionsmitarbeiter in einer Papierfabrik, La Matanza,  
Südlicher Distrikt von Gran Buenos Aires, Vater von Adrian*

Aufgrund dieser Wahrnehmung der Schule als zentraler und funktionaler Instanz der ‚gehobenen‘ und formalen Wissensvermittlung außerhalb der eigenen praktisch orientierten Lebenswelt wurde familiär auch (im deutlichen Kontrast zur explorierten ‚Mitte‘) von den Eltern kaum auf geschwisterlichen Wissenstransfer gedrängt.

Überwiegend hatten Eltern weder PC noch Internet selbst genutzt und hatten eher unklare Vorstellungen von den Technologien, denen man zum einen Bewunderung, aber auch kritische Distanz aufgrund von im Milieu kursierenden potenziellen und manifesten ‚Risiken‘<sup>423</sup> der Internetnutzung für Kinder und Jugendliche entgegenbrachte.

Es bestand durchaus Neugier gegenüber PC und Internet bei den Eltern, aber eine eigene Nutzung war dennoch nicht für die Zukunft vorgesehen.

Man hielt sich selbst für zu ‚alt‘ oder zu ‚langsam‘ und sah keine Vorteile in der Nutzung, deren Anwendungsbereich man ohnehin vor allem im ‚Chat‘ und in Videospielen sah (und damit der jungen Generation zuschrieb) und in beruflichen Sphären, die mit der eigenen kaum etwas zu tun hatten („Computer braucht man in den Büros, nicht in meiner Fabrik“ ).

---

<sup>423</sup> Die Eltern hatten durch TV , ihren Nachwuchs und/oder Nachbarn von ‚Internet-Sucht‘ (v.a. im Bereich Videospiele) und Fällen sexueller Belästigung durch anonyme Messenger-Kontakte gehört und zeigten sich entsprechend besorgt.

#### **6.7.3.5 Jugendliche technischer Schulen: Fördern und Fordern („Mir gefällt das Mechanische“)**

Die SchülerInnen technischer Orientierungen aus unterprivilegierten Lagen -und unter ihnen insbesondere die männlichen Interviewten- berichteten, Technik und Technologien über ihren Unterhaltungs- und sozialen Vernetzungswert hinaus schon in frühen Jahren etwas haben abgewinnen können.

Sie begründen ihre familiär als ‚außergewöhnlich‘ gewertete Schulwahl oftmals mit einer frühen ‚Passion‘ für alles ‚Mechanische‘ und ‚Technische‘ der näheren Umgebung und mit ihren praktisch-handwerklichen Interessen und Talenten. Diesen Interessen und Talenten gingen sie früh u.a. im elterlichen Haushalt oder in Reparaturwerkstätten der Nachbarschaft nach. Ihrem relativ ausgeprägten Interesse an Hardwareaspekten und „Reparieren“ der „greifbaren“ PC Teile gingen sie auch in der Aktualität noch gerne nach.

##### **6.7.3.5.1 *“Die können das wenn sie nur wollen”: Lehrkräfte technischer Schulen als strenge Wegbereiter***

Einige SchülerInnen berichten in diesem Zusammenhang, dass ihr Interesse häufig durch ein Familienmitglied und/oder eine Lehrkraft der Mittel- oder Sekundarstufe, der bzw. die als ‚Mentor‘ agierte, gefördert wurde und ein Besuch einer technischen Sekundarschule den Eltern nahegelegt wurde.

Die besuchte Schule mit technischer Ausrichtung erschien im Kontext der unterprivilegierten südlichen Provinz wie eine pädagogische ‚Insel‘ des ‚Forderns‘ und ‚Förderns‘ an denen die SchülerInnen wesentlich intensiver gefördert werden und im Gegenzug von ihnen eine besonders starke Leistungsdisziplin erwartet wird.

Die interviewten Lehrkräfte der technischen Einrichtungen der unterprivilegierten Lagen waren typischerweise in der Region ansässig und waren teilweise selbst ehemalige Schüler der jeweiligen Einrichtung. Sie zeichneten sich, im Unterschied zu den interviewten Lehrkräften an Schulen mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung, durch eine wesentlich positivere Erwartungshaltung gegenüber ihren SchülerInnen aus und durch ein hohes persönliches, außerdienstliches Engagement und emphatisches Verständnis für die Lage und Herkunftsbedingungen der SchülerInnen.

*Weißt Du, die Kinder und ihre Eltern hier haben gute Disposition,  
Motivation, technisches Talent, alles.. aber auch alle möglichen,  
wie kann ich Dir das erklären, Herausforderungen, Probleme, wie wir alle hier.  
Wir haben einige Eltern, die arbeitslos sind oder gewesen sind und  
gesundheitliche Probleme hatten ..und alles ... man merkt im Unterricht,  
das belastet die chicos...konzentrieren sich nicht mehr, können nicht kommen..  
also versuchen wir das zu kompensieren, soweit wie möglich.  
Die Kollegen geben Extrastunden und die Leitung suspendiert die Familien  
von den zusätzlichen Zahlungen. [...]*

*PC-Lehrkraft an öffentlicher technischer Mittel- und Sekundarschule,  
Südlicher Distrikt von Gran Buenos Aires*

Eine der besuchten Schulen mit technischer Ausrichtung bot in diesem Kontext 'außerplanmäßige' Veranstaltungen für die älteren Jahrgänge an, um die SchülerInnen mit Einrichtungen weiterführender Bildung in Stadt und Provinz von Buenos Aires aktiv in Kontakt zu bringen und „nicht nur geschriebene Informationen“ an die SchülerInnen zu verteilen.

*“Wir gehen mit den chicos in die Universitäten..das heißt, wir helfen ihnen mit der Vorbereitung, arrangieren Interviews mit akademischen Koordinatoren, entwickeln eine Liste mit Fragen [...]. Es ist viel Angst vor der Universität da und wir können sie hier etwas bei der Hand nehmen”.*

*Leiter öffentlicher technische Mittel- und Sekundarschule,  
südlicher Distrikt von Gran Buenos Aires*

#### **6.7.3.6 „Heute gefällt es mir zu lesen“- Die Förderung im Kontext persönlicher Interessen und Talente**

SchülerInnen technikorientierter Einrichtungen bzw. Fachbereiche dieses Herkunftsmilieus zeigten innerhalb der Suchaufgaben wesentlich stärkere operativ-methodische Fertigkeiten und Kenntnisse technologischer Konzepte und Begrifflichkeiten, die sich denen der Jugendlichen der ‚Mitte‘ annäherten.

Sie berichteten, ihr Nutzungsspektrum vor allem durch den schulischen PC-Unterricht, durch Internetcafé-Besuche und durch den Unterricht anschließende gruppenbasierte Projektarbeiten mit dem PC erweitert zu haben. Diese Projekte wurden z.T. von Lehrkräften als ‚Mentoren‘ selbst am Nachmittag und über die Unterrichtszeit hinaus begleitet.

Auch diese SchülerInnen gaben überwiegend in den Gesprächsrunden an, ‚eigentlich‘ nicht gerne zu lesen, dennoch über die Schule und ihre technischen Interessen und beruflichen Visionen bereits vor Eintritt in die Sekundarstufe ein funktionales Interesse am Lesen und an bestimmten Genres und Inhalten entwickelt zu haben (Offline: Abenteuer- und Horrorgeschichten, Sportnachrichten, PC/ technische Beilagen von Tageszeitungen, Online: technische Ratgeber, z. B. zur Flugzeug- und Automobilmechanik, PC spezifische Informationen, Sportnachrichten).

Das Leseklima und die familiäre Anerkennung von Leseaktivitäten schien sich zudem auch in den Familien der interviewten TechnikerschülerInnen im Vergleich zu jenen Familien der ‚sozialen‘ Orientierungen der Sekundarstufe leicht zu unterscheiden. Die Jugendlichen bzw. Eltern der TechnikerschülerInnen berichteten, u.a. aufgrund der Empfehlungen einzelner Lehrkräfte und der Interessen des Nachwuchses im Alter von 9-14 Jahren Lesematerial für zu Hause beschafft zu haben (v.a. gebrauchte Bücher von Bekannten oder Arbeitgebern, Zeitungsbeilagen, etc.).

Es zeigte sich, dass jeweils ein Elternteil von annähernd der Hälfte der interviewten Technik-Sekundarstufenschüler –im Gegensatz zu den Schülern sozialwissenschaftlicher Orientierungen- über einen abgebrochenen oder sogar abgeschlossenen Sekundarstufenbesuch verfügte und als gelernter Techniker bzw. Arbeiter oder als administrative Assistentin in der Region beschäftigt war.

Die PC-Nutzung –wenngleich auch meist nur zur einfachen Dateneingabe- war bei einigen Eltern zudem beruflich erforderlich geworden oder wurde zumindest von den Eltern im beruflichen Umfeld interessiert verfolgt.

Die Einführung von PCs im mittelbaren Arbeitsumfeld der Eltern förderte scheinbar eine stärkere elterliche Bewusstheit – wenngleich auch eher vage und allgemein artikuliert- für die Relevanz der neuen Technologien in Studien- und Berufszusammenhängen:

Adamo, Vater des 15 jährigen „Computerfans“ Angelo (Schüler einer öffentlichen Mittel- und Sekundarschule mit Technikorientierung) arbeitet im Lieferdienst für ein internationales Kosmetikunternehmen und berichtet eindrücklich von seiner ersten Begegnung mit dem Data-Warehousing des Konzerns. Er selbst nutzte seit geraumer Zeit einen ‚Handheld Computer‘ zur Lieferbestätigung vor Ort und hatte im letzten Jahr der Sekundarstufe PC-Unterricht (allerdings nur theoretischer Art) und zeigte sich ‚begeistert‘ von den „Möglichkeiten“, ohne jedoch selbst die Chance gehabt zu haben, sein Interesse etwa in Form eines Studiums weiter zu verfolgen, da er sich gezwungen sah, aufgrund einer frühen Vaterschaft Arbeit aufzunehmen.

*„Als die uns die Computer [Handheld PCs zur Abwicklung der Auslieferung, Anm. L.H.] gegeben  
und alles erklärt haben, das heißt, wie die Daten eingelesen werden  
und was damit passiert, da ist mir dann klar geworden,  
das es überall .. immer mit PC läuft.  
Und ich sehe das als Chance, nicht für mich, aber für sie [die eigenen Kinder]“*

*Adamo, 34 Jahre, Vater von Angelo*

Die internetbezogenen Orientierungs-, Selektions- und Evaluationsstrategien der Technikschrler (d.h. Suchstrategien, Auswahl und Bewertung individuell häufig genutzter und im Interview genutzter Internet-Informationen und -quellen) unterlagen jedoch anders gerichteten und insgesamt weniger stark entwickelten Kriterien im Vergleich zu ihren kritischen, quellenbewussten AltersgenossInnen der explorierten ‚Mitte‘ und der urteilssicheren und virtuos navigierenden gehobenen Lagen.

Die Gespräche und Suchaufgaben legen den Schluss nahe, dass Internet-Informationsquellen von den TechnikschrlerInnen des Milieus ‚a‘ insgesamt stärker nach den Kriterien schneller Auffindbarkeit, einfacher Verständlichkeit und bewegten grafischen Elementen positiv beurteilt werden.

Inhaltliche Qualitätsaspekte, Verlässlichkeit der Quellen und ihrer Informationen erschienen ihnen als ‚neue‘ Gesichtspunkte; sie konnten kaum von den Jugendlichen in den Surfsitzungen reflektiert werden.

Dementsprechend wählten die Jugendlichen nur Seiten während der Suchaufgaben gemäß der vorgegebenen Reihenfolge der Suchmaschine aus und blieben bei den ersten zwei Links 'hängen'.

#### **6.7.3.7 "No me hago ilusiones"- Die Voranpassung an begrenzte Chancen**

Der technikorienteerte Schul- oder Universitätsbesuch stellt zwar für die jungen Interviewten und ihre Familien eine 'Ausnahme' dar und ist Quelle von Stolz, jedoch kein Anlass für dezidierte Aufstiegsambitionen dieses Milieus.

Im Gegensatz zu den mittleren und gehobenen Lagen erscheinen die mit ihren Bildungsqualifikationen verbundenen Lebensansprüche der SchülerInnen dieses Milieus vielmehr als äußerst bescheiden und lediglich von dem Wunsch getragen, Prekarität -wenn auch aus subjektiver Einschätzung nicht ganz vermeidbar- doch aber möglichst *einzugrenzen* und dem familiären und regionalen Herkunftsmilieu auch in Zukunft als Lebensmittelpunkt verbunden zu bleiben.

Diesen Perspektiven schlossen sich die Entwürfe der interviewten Lehrkräfte und LeiterInnen der technikorientierten Schulen des Milieus an: Man sah die AbsolventInnen auf Basis vergangener Erfahrungen und Kontaktnetze der Institutionen künftig typischerweise mit einer kurzen technischen Zusatzausbildung und nicht notwendigerweise mit Universitätsstudium als SystemadministratorInnen oder NetzwerktechnikerInnen in kleinen und mittelständischen Unternehmen der Region arbeiten oder in der 'kleinen Selbstständigkeit' tätig. Im Kontrast zu diesen Entwürfen projizierten die Lehrkräfte und KoordinatorInnen der privaten, technikorientierten Einrichtungen der 'gehobenen Lagen' für ihre SchülerInnen künftig (Auslands)Studien und Karrieren in internationalen Unternehmen in leitenden Managementfunktionen.



### 6.7.3.8 Milieu a – Synopse digitaler Syndrome

<b>Vorherrschende Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‚Spaß‘/Unterhaltungsmedium, ähnlich wie Unterhaltung in Spielhallen der Nachbarschaft und TV</li> <li>• Kommunikationsmedium zum Stärken lokaler Kontakte und ‚Experimentieren‘ mit dem anderen Geschlecht</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Distinktionsmuster</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abgrenzung zu text- oder informationslastiger Nutzung</li> </ul>
<b>Vorherrsch. Motivation/ Nutzen-erwartung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Suche nach ‚Spaß‘ allein oder in der Gemeinschaft, Suche nach Zerstreuung und Unterhaltung</li> <li>• bastlerisch-handwerkliches Technikinteresse</li> </ul>
<b>Vorherrsch. An-eignungsmuster und Kompetenzschwer-punkte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinschaftliche Nutzung und reger Austausch von Surftipps</li> <li>• Nutzungsinteressen und Inhalte bleiben relativ stark an Unterhaltung und Kommunikation gebunden</li> </ul>
<b>Vorherrsch. private Nutzungsinhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textferne Unterhaltungsformate (Audio, Video) vorherrschend</li> <li>• Action-Videospiele</li> <li>• Kommunikation ausschließlich über Messenger-Dienste mit starkem Anteil nichttext-licher Elemente (Emoticons)</li> </ul>
<b>Zugangs- und Nutzungs-bedingungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitliche Autonomie der Nutzung in Internetcafés begrenzt vor allem durch ökon. Mittel</li> <li>• High-Speed Online Zugänge im Internetcafé, jedoch hohe Störungsanfälligkeit</li> <li>• hohes Maß an ‚Ablenkung‘ und Geräuschbelastung in den Internetafés</li> </ul>
<b>Familiärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgeprägte praktische und kulturelle Distanz der Eltern zum Medium</li> <li>• Angst vor ‚kriminellen Inhalten‘</li> <li>• Anerkennung lokaler sozialer und praktisch-handwerklicher Alltagskompetenzen durch Eltern statt distinktiver, schulrelevanter Medienkompetenz</li> </ul>
<b>Schulischer / Uni-versitärer Kontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wenige Lehrer/Dozenten verfügen über Online PC; zeitlicher Umfang der Nutzung des Internets schwächer</li> <li>• Qualitative und quantitative infrastrukturelle Unterversorgung;</li> <li>• häufiger Unterrichtsausfall wg. Einbrüchen/ Reparaturbedürftigkeit oder Dozenten-wechsel</li> </ul> <p>Schulen mit geisteswissenschaftlicher Orientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theorieorientierter, basaler schulischer PC-Unterricht (MS Office) ohne didaktische Verknüpfung zu anderen Fächern; ‚Auswendiglernen‘ von PC-Geschichte</li> <li>• Geringe / reduzierte Erwartungen der Lehrerschaft jenseits der Technischulen hinsicht-lich Berufs- und Lebenschancen der SchülerInnen</li> </ul>
<b>Peerkontext PC/Internet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ähnliche Nutzungsinteressen ‚Treffpunkt‘ Internetcafé: Gemeinsamer Zeitvertreib (Chatten, Spielen, Musikhören im Internetcafé)</li> </ul>

#### **6.7.4 Syndrome PC- und Internetbasierter Kompetenzen**

„Kompetenz“ kann zunächst einmal verstanden werden als die Bereitschaft und Fähigkeit zum zielleitenden, selbst organisierten und situationsangemessenen Umgang mit verfügbaren und verfügbar gemachten Ressourcen.

Der Kompetenzbegriff wird im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext recht unterschiedlich genutzt. So wird im juristischen Bereich Kompetenz im Sinne der ‘Zuständigkeit’ oder ‘Befugnis’ akzentuiert, während sprachwissenschaftlich die Kommunikationsfähigkeit oder motivationspsychologisch eher der Schwerpunkt auf die Fähigkeiten eines Menschen zur handlungsermöglichenden Selbstorganisation gelegt wird.

Wie aber in den letzten Jahren die Forschungsergebnisse der neueren Erwachsenenpädagogik und des sozialwissenschaftlichen Feldes der Transferwissenschaften (Wichter/ Stenschke 2004) verdeutlichen, sind es gerade auch die Bedingungen des makro-, meso- und mikrosozialen Kontexts, die entscheidend für erfolgreichen Wissenstransfer und damit für die Einverleibung, Anwendung und Anwendbarkeit von Kompetenzen durch das Individuum sind.

Auch aus Sicht des Bourdieuschen Habituskonzepts muss ‘Kompetenz’ im doppelten Sinne verstanden werden: als inkorporiertes latentes, aber auch als praktisch manifestes, im jeweiligen Feld mehr oder weniger erfolgreich anwendbares kulturelles Kapital.

Auf der Ebene der ‘Anwendung’ bzw. Anwendbarkeit und mithin der empirisch beobachtbaren ‘Kompetenz’ eines Individuums treffen somit aus Perspektive der Bourdieuschen Konzepte nicht nur biografisches und klassenspezifisches Erfahrungswissen sowie typische Bewältigungsstrategien, Haltungen und Motiv- bzw. Habitusstrukturen aufeinander, sondern sie treffen auch mit spezifischen Feldbedingungen und Machtstrukturen zusammen, die dann empirisch wiederum von einem bestimmten Forscherstandpunkt in bestimmten Dimensionen und Ausdrucksformen klassifiziert werden.

Da also Kompetenzen, ähnlich wie andere psychologische Dimensionen, empirisch im Wesentlichen nur über ihre Anwendung, d.h. über artikulierbares Wissen, beobachtbares Verhalten und Handeln erfasst werden können, bleibt festzuhalten, daß die Kompetenzanalyse „[...] stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters“ darstellt (Erpenbeck/ Rosenstiel 2003: 11).

Die sozialwissenschaftliche Wahrnehmung und Bestimmung des Kompetenz- und Ressourcenbegriffes sowie die Bewertung von Kompetenzen hängen daher nicht nur vom jeweiligen Untersuchungskontext und gewählten Methoden ab, sondern auch in nicht unerheblichem Maß vom jeweiligen Untersucherstandpunkt und den sozialwissenschaftlichen Konzepten.

Vom empirischen Blick ‚von oben‘ liegt es dabei nur allzu nahe, Kompetenzen abzuerkennen, die zwar subjektiv und im Milieukontext für Individuen und Gruppenzusammenhänge relevant und ‚wertvoll‘ sind, aber nicht unbedingt herrschenden Kompetenzanforderungen in den Feldern der Bildung, der Erwerbsarbeit, Politik, etc. entsprechen und nachteilig stratifizierend oder ‚neutral‘ wirken.

Vom sozialwissenschaftlichen Blick aus der Perspektive der Lebenswelt *allein* wiederum kann es leicht zu Idealisierungen und damit auch zu Verkennungen der objektiven Grenzen der sozialen Anerkennung milieuspezifischer Kompetenzen kommen.

Obwohl prominente VertreterInnen der neueren sozialwissenschaftlichen Technikforschung auf die Breite und Bedeutsamkeit von „Kompetenzen“ bzw. „Fertigkeiten“ („Skills“) der NutzerInnen für die Reproduktion digital-medial vermittelter sozialer Ungleichheiten hingewiesen haben (u.a. Warschauer 2003, Van Dijk 1999; 2005) liegt die Konzeptentwicklung und die empirische Untersuchung der sozialen Entwicklungsgrundlagen, Ausdrucksformen und Effekte unterschiedlicher Kompetenzprofile bis heute noch immer recht weit hinter den Diskussionen und Modellentwicklungen zurück.

Um der Komplexität der in dieser Arbeit untersuchten Fälle und verbundener sozialer Benachteiligungen und Chancenräume der PC/Internetnutzung besser gerecht zu werden, bezieht der folgende Abschnitt nicht nur die in der Technikforschung empirisch zumeist fokussierten methodisch-operativen Nutzungsmuster und damit die *manifesten* Kompetenzen ein (Browser bedienen, Word Dokumente oder Excel Tabellen erstellen, etc.), sondern auch die *manifesten personalen Fähigkeiten* der Jugendlichen und mithin die von ihnen eingesetzten Kriterien, Informationen zu ‚sortieren‘ und zu bewerten.

Nicht nur die internetvermittelten Kommunikationsmuster und Kommunikationsstile in Messenger und Email, sondern auch die zugrunde liegenden, beobachtbaren Lese –und Schreibfertigkeiten und –schwächen werden im Folgenden mitbedacht. Die Kompetenzgefälle im Umgang mit Texten und Schriftsprache haben sich während der empirischen Exploration dieser Arbeit, wie zuvor erwähnt, als relevante Eingangs- und Kompetenzentwicklungshürden für untere soziale Lagen herausgestellt -und damit für breite Bevölkerungsschichten des semi-peripheren Landes Argentinien. Sie verweisen auf strukturelle Bedingungen, die insbesondere in Weltzonen außerhalb des sozio-ökonomischen ‚Zentrums‘ im Kontext ‚Digitaler Ungleichheiten‘ bedacht werden sollten .

Die sozialen Lern- und Anerkennungsbeziehungen wiederum basieren und wirken auf die subjektiven kompetenzbezogenen Selbstbeurteilungen einer Person ein. Die in den Surfsitzungen und Interviewgesprächen durch die Jugendlichen explizierten, unterschiedlichen Selbstbeurteilungen zur Kompetenz im Umgang mit PC und Internet werden daher im Folgenden ebenfalls berücksichtigt.

Die Kompetenzsyndrome der PC- und Internetnutzung der jugendlichen ‚Kernfälle‘, d.h. der SekundarstufenschülerInnen mit und ohne schulischen Techniksicherpunkt aus unterschiedlichen sozialen bonarensen Klassenmilieus werden im Folgenden in komparativer Form vorgestellt unter Rückgriff auf die in vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Konzepte und Überlegungen Warschauers (2003: 111ff) zur „Electronic Literacy“, zu den „Kompetenzbereichen“ bei Kubicek und Welling (2000: 512ff) sowie auf Basis der vier grundlegenden Ressourcen- bzw. Kompetenzklassen bei Erpenbeck / von Rosenstiel (2003: 15ff)<sup>424</sup> (ebd.: 26)<sup>425</sup>.

Im Rahmen der komparativen Betrachtung traten nicht nur die jeweiligen Stärken, sondern auch die absoluten und relativen Schwächen der allgemeinen Lese- und Schreibfertigkeiten sowie der operativen, personalen, sozialen PC- und Internetfertigkeiten hervor. Die Linien der Differenzierung zeigten sich aber keinesfalls nur *zwischen* den sozialen Milieus, sondern auch *innerhalb* der Milieus, d.h. zwischen Geschlechtern und zwischen SchülerInnen technischer vs. nicht technischer Orientierungen.

Empirische Grundlage für die Bildung der Kompetenzsyndrome bilden vor allem die Gespräche und Beobachtungen während der gemeinsamen Surfsitzungen mit den Jugendlichen, die sowohl ‚freie‘ als auch durch Suchaufgaben strukturierte Anteile beinhalteten damit Einblicke in die manifesten, angewandten Kompetenzen und dahinterstehende Dispositionen erlaubten.

In diesem Zusammenhang diente auch der Fragebogen mit basalen und weiterführenden Terminologien zu PC, Internet und anderen I&K-Begriffen nicht nur dazu, generelle terminologische Kenntnisse einzufangen, sondern auch die jeweilige *Reichweite* und *Art der konzeptuellen Vorstellungen und Akzentuierungen*, die in den frei formulierbaren, verschriftlichten Definitionen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen.

---

<sup>424</sup> Erpenbeck und von Rosenstiel schlagen in ihrem Praxishandbuch zur Kompetenzmessung die folgenden Kompetenzklassen vor (2003:15ff):

- *personale Kompetenzen*
- *aktivitätsorientierte und umsetzungsorientierte Kompetenzen*
- *fachlich-methodische Kompetenzen*
- *sozial-kommunikative Kompetenzen*

<sup>425</sup> In der Vielfalt der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Ansätze zur Kompetenzforschung kann zwischen quantitativen („Kompetenztest“) und qualitativen Verfahren unterschieden werden, wobei Letztere entweder stärker auf die konzeptuelle und begriffliche Entwicklung abzielen oder aber Phänomene und Fälle komparativ beschreiben (z. B. in Form von „Kompetenzbiografien“) (Erpenbeck / von Rosenstiel 2003).

#### 6.7.4.1 PC/Internetbezogene Kompetenzdimensionen zur komparativen Fallanalyse dieser Arbeit

Die folgenden Dimensionen und Analyseaspekte wurden aus dem empirischen Material und aus den zuvor beschriebenen Konzepten der Kompetenzforschung und dem Forschungsbereich ‚Digitale Ungleichheiten‘ entwickelt. Sie bilden die Basis für das folgende ‚Analysegerüst‘ der Kompetenzsyndrome:

<b><u>Basale sprachliche und multimediale Medienkompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundlegende Lese- und Schreibkompetenzen (v.a. Leseverständnis; Lesegeschwindigkeit; schriftliches Ausdrucksvermögen und Schreibgeschwindigkeit in der Muttersprache Spanisch)</li> <li>• Lese- und Schreibkompetenzen in Englisch</li> <li>• Fähigkeit, sich PC/Internetformate in multimedialer Form (d.h. textbasiert und/oder bild-, audiobasiert etc.) aneignen zu können (d.h. sie decodieren zu können)</li> </ul>
<b><u>Konzeptuelles Wissen und Operativ-methodische Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basale PC- und Internetkonzepte und Bedienfertigkeiten (Tastatur-, Maus- und Druckerbedienung, Ordner- und Dateienmanagement, Software-, Browser-, Suchmaschinenbedienung, operative ‚Troubleshooting‘ Methoden, etc.)</li> <li>• Verbundene Vorstellungen von und Kenntnisse von zentralen PC- und Internetbegriffen und Konzepten (wie räumliche, zeitliche Konzepte, Virtualität des Internets, Ebenen der Betriebs- vs. Anwendersoftware vs. Hardwareaspekte, distinkte Internetdienste [World Wide Web vs. Email Dienste etc.] und lokale vs. globale Vernetzungsebenen, Prinzipien der online und offline Datenspeicherung und Datenübertragung, etc.)</li> </ul>
<b><u>Personale Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständigkeit der Formulierung z. B. von Online-Informationsbedarfen und Suchaufträgen, kriteriengeleitete und zielorientierte Informationsselektion und Informations-evaluation und Informationseinsatz (u.a. Suchmaschineneinsatz, Verständnis, Kontextualisierung, Auswahl und Einbindung der Ergebnisse in Handlungsziele)</li> <li>• Weiterentwicklung / Adaptation konzeptueller und praktischer Kompetenzen (expansiv vs. stagnierend)</li> <li>• Herstellung <i>eigener</i> digitaler Inhalte bzw. Formate</li> </ul>
<b><u>Sozial-kommunikative Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontext- und zieladäquate Kommunikation via elektronische Medien (schriftliche und ggf. mündliche Verständlichkeit und Verständnisfähigkeit des Gegenübers);</li> <li>• soziale Bewusstheit und Verantwortung der Nutzung</li> </ul>
<b><u>Subjektive Kompetenzwahrnehmung</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjektive Kompetenzeinschätzung und Beurteilungskriterien</li> </ul>

#### 6.7.4.2 Milieu (c): PC/Internet - Kompetenzsyndrome

<b><u>Basale sprachliche und multimediale Medienkompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schnelle und präzise inhaltliche Decodierung und Zusammenfassung von einfachen und komplexeren neuen Informations- und Unterhaltungstexten</li> <li>• zügiger, auffallend elaborierter und fehlerfreier schriftlicher Ausdruck in Spanisch im Kontext von ‚Instant-Messenger‘ und Email-Nutzung</li> <li>• Problemloses Textverständnis und schriftliche Kommunikation in Englisch</li> <li>• Relativ souveräner und kreativer Umgang mit Text-, Bild-, und Audioformaten offline und online sowie Nutzung verschiedener Speichermedien</li> </ul>
<b><u>Konzeptuelles Wissen und Operativ-methodische Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtuose PC- und Internet-Bedienfertigkeiten und souverän-kreativer Umgang mit Terminologien (siehe Chat-Duktus) und Konzepten</li> <li>• Genutzte Software: Verfügbarkeit und reguläre Nutzung der Microsoft ‚Windows‘-Suite (Text, Tabellenkalkulation, Präsentation) aber auch von Open-Source Anwendungen f. Textverarbeitung, Virenschutzprogramme, Firewalls, Dateimanagementsoftware und grafisch oder musikalisch gestaltende Software (Picasa , Photoshop) und einfacher HTML Editoren. TechnikschülerInnen nutzten zudem z. B. recht voraussetzungsvolle Gestaltungsprogramme wie 3Dmax oder HTML- Editoren wie Dreamweaver für die Erstellung eigener Webseiten und verschiedene Programmiersprachen („Visual Basic“ aber auch fortgeschrittene Sprachen wie C# und Java) zur Entwicklung von Softwareanwendungen für persönliche oder schulische Projekte</li> <li>• Souveräne Bedienung von Browser und Suchmaschinen unter Beachtung der Kontextinfos der ‚Link‘-Vorschläge der Suchmaschine für die Selektionsentscheidung [Quelle, Datum, Kurztext], Nutzung von ‚Cache‘ und Funktionstasten etwa zur schnellen Stichwortsuche, Aktualisieren des Bildschirms, schnelle und gezielte Navigation ‚vor und zurück‘ und innerhalb komplexer ‚Link‘-Strukturen, Pop-up Management und Kontrolle, ‚Internet-Favoriten‘-Nutzung)</li> <li>• Suchmaschine ‚google.com.ar‘ wird ‚präferiert‘ aufgrund breiter Datenabdeckung, und zusätzlicher Service-Ebenen, Suchmaschine wird aber auch kritisch wahrgenommen, insbesondere von älteren Jugendlichen, u.a. wegen der ‚Monopolstellung‘ und Risiken des Datenmissbrauchs</li> <li>• ‚Google Toolbar‘ war häufig als Teil der Toolbar des Browsers selbst oder von Familienmitgliedern installiert worden</li> <li>• Nutzung verschiedener Service-Ebenen der Internet-Suchmaschine (v.a. Google Web, Google Imagénes, Google Academico, Google Grupos) und von Offline-Suchinstrumenten (Google Desktop Software zur lokalen PC-Datei Recherche)</li> <li>• Einbeziehung der ‚Erweiterten Suche‘ der Google-Suchmaschine zur Präzision der Stichwortsuche</li> <li>• Nutzung und schneller Wechsel zwischen multiplen Links und Browserfenstern (Rechte Maustaste =&gt; Öffnen in neuem Browserfenster usw.)</li> <li>• <u>Browser Nutzergruppe ‚MS Explorer‘</u>: Download und Nutzung aktueller MS Explorer Versionen, Kenntnis und intentionale Nutzung der Menüleiste (Browsing History, ‚Herramientas de Internet‘ bzw. ‚Internet-Options‘ zur Regulierung der Sicherheitseinstellungen)</li> <li>• <u>Browser Nutzergruppe ‚Mozilla Firefox‘</u>: ‚Kritische Experten‘. Browser wurde in Abgrenzung von kommerziellen Microsoft Produkten als progressive, technisch überlegene Alternative überwiegend von männlichen Jugendlichen genutzt (Schutz vor kommerziellen Pop-ups, Phishing)</li> <li>• Bewusstheit der Weltzeitzone, da auch mit internationalen Kontakten gechattet wurde</li> <li>• Bewusstheit räumlicher, zeitlicher Virtualität des Internets und auf Basis dessen Präzisierung von Ort und Zeit in Suchaufträgen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragebögen und (Surf)interviews demonstrieren überwiegend konzeptuelle Ebenentrennung zwischen Betriebs- vs. persönlicher Anwendersoftware, kommerzieller und ‚Open Source‘ Anwendungen, konzeptuelle und sprachliche Differenzierung z. B. zwischen ‚Internet‘ und ‚World Wide Web‘, ‚Internet‘ und ‚Intranet‘, zwischen ‚Webmail‘ und anderen E-Mail-Diensten</li> <li>• Generelles Verständnis architektonischer und zugriffsbezogener Differenzen zwischen lokalen vs. globalen Netzen selbst bei Jugendlichen bis hin zum Versuch, diese durch Daten, ‚hacken‘ herauszufordern</li> <li>• Routinierte Praktiken der Daten- und Zugriffssicherung und des Ordner und Dateimanagements (Problemloses Speichern und Wiederauffinden von Ordnern und Dateien, nach Verwendungszwecken bewusst differenzierendes Ordner- und Dateimanagement auf stationären [PC] und mobilen Speichermedien [USB/MP3, DVD], Komprimierung multimedialer Inhalte in verschiedenen Formaten</li> <li>• Nutzen von Dateimanagement-Software (Nutzung des MS Windows ‚Explorers‘, Google’s ‚Desktop‘ Suche, ‚Winzip‘ zur Komprimierung, Zugriff durch Geschwister wird z. B. über Einrichtung eines Kennwortschutzes kontrolliert),</li> <li>• Passwortschutz ist relevant, ‚merken‘ von Nutzerdaten durch Cookies wird strikt abgelehnt, Vermeidung der Herausgabe und Weitergabe persönlicher Daten (E-Mail-Adressen, Alter, Adressen etc.) aus ablehnender Haltung gegenüber ‚digitalem Müll‘</li> <li>• Datenschutzbewusstheit besonders ausgeprägt bei TechnischülerInnen; nicht zuletzt um Expertenposition zu stärken (‚Niemand würde ich ein Passwort merken lassen.. ich weiß ziemlich gut, was man damit anstellen kann..[lacht]‘, Conrado, 16 Jahre, Schüler einer privaten Sekundarschule, Vertiefung I&amp;K-Technologien)</li> </ul>
<b><u>Personale Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansiv-selbstgeleitete, kreative und kritisch-kontextbewusste Formulierung von Online-Suchaufträgen in Spanisch und Englisch mit Hilfe der Suchmaschinen, gespeicherter Favoriten oder frei erinnerter URLs</li> <li>• Mangelndes Verständnis bis hin zur Abwertung andersgerichteter Nutzungsweisen und Interessen oder bei basalen Bedienungsschwierigkeiten</li> <li>• Kritisch-reflektierte Selektion und Evaluation der Links auf Basis von ‚Vertrauenswürdigkeit‘ (akkurat, wahrheitsgetreu), die nicht unbedingt mit dem allgemeinen Bekanntheitsgrad übereinstimmen muss (bestimmte prominente argentinische Tageszeitungen werden z. B. als ‚politisiert‘ oder ‚katholizistisch‘ abgelehnt). Desweiteren werden wahrgenommene Aktualität von Informationen und die intellektuelle und ästhetische Distinktion (‚Insider- oder Expertenforum‘, grafisch-gestalterische Originalität) oder Neuartigkeit von Formaten oder Diensten (Blogs, Wikis, Youtube.com) als relevante Beurteilungskriterien von Internetseiten und –services angeführt</li> <li>• Kontextbewusstheit des Mediums Internet: z. B. örtliche Spezifizierung der Formulierung von Suchaufträgen, falls erforderlich</li> <li>• Expansive, selbstgeleitete und intrinsisch motivierte Weiterentwicklung besonderer Kenntnisse und praktischer Kompetenzen</li> <li>• Eigenständige Kreation und Modifikation gerade auch von nicht konventionellen Formaten: Blogging und Bearbeitung von Wikis, Kreation eigenen ‚Spaces‘, Nutzung verschiedener ‚Social Networking‘ Dienste (Orkut.com, facebook.com), Bearbeiten und Zurverfügungstellen eigener und fremder Fotografien, Gedichte oder Musik im Internet</li> <li>• Vorliebe für strategisch-abstraktes Denken wird demonstriert / praktiziert in Strategy-Videogames</li> </ul>

<b><u>Sozial-kommunikative Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensive Nutzung sowohl von Webmail als auch von Instant-Messenger Programmen mit Video und z.T. Sprachanwendungen (Voice-over-IP)</li> <li>• Abgrenzung gegen Anonymität und undifferenzierte Kontaktschließung via Internet. Die Kontakte sind entweder persönlich direkt bekannt oder wurden von Freunden empfohlen oder ergaben sich über wechselseitig anerkannte Blogeinträge, oder ästhetisch, intellektuell etc. distinguierte Beiträge z. B. in Internet-Foren</li> <li>• Regionale und internationale Kontakte, Kommunikation hier auch auf Englisch</li> <li>• Sprachduktus kann und wird bewusst kontext- bzw. beziehungsabhängig modifiziert (von elaboriert bis umgangssprachlich- abhängig davon, mit wem und über was man chattet bzw. ‚E-Mails‘ schreibt)</li> <li>• Häufige Einbindung englischer oder anderer fremdsprachlicher Ausdrücke und Wendungen</li> <li>• Relativ moderate Nutzung von Emoticons wie z. B. :-) und von Emojis (Bildsymbole) aber elaborierte Kenntnis und intensive Nutzung von spanischem und englischem Netzjargon der ‚Eingeweihten‘ (z. B. u<sup>∞</sup> = anerkennend für exzellente Leistung) und Akronymen (z. B. 2F4U = ‚Too fast for you‘, DPM = ‚De puta madre‘, umgangssprachlich für ‚verdammt gut‘)</li> <li>• Belegung und Nutzung bestimmter Tastenkombination mit häufig genutzten Sonderzeichen</li> <li>• Im Chat mit Freunden häufig verschlüsselte ‚Insider‘ Anspielungen auf Filme, Musik, etc. und ironisch-sarkastischer Sprachgebrauch (z. B. intentional verwendete orthografische Fehler wie ‚a vezez‘ statt korrekt ‚a veces‘ um sich von Usern mit offenkundigen orthografischen Schwierigkeiten ironisch zu distinguieren).</li> <li>• Der Auswahl von Nicknames, Begleittexten und Messenger-Fotos der Chatsysteme werden sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt, man distinguiert sich gerne über musikalische, literarische, politische ‚Nicks‘ oder langatmige Nicks bzw. ‚intelligente‘ Begleittexte (z. B. Nickname: „Jenny Marx“ oder „Ya me acostumbre a la idea de que la Argentina es peronista“ bzw. „Ich habe mich bereits an die Idee gewöhnt, das Argentinien peronistisch ist“)</li> </ul>
<b><u>Subjektive Kompetenz-wahrnehmung</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzung der eigenen Kompetenzen als ‚bin zufrieden‘ oder ‚ziemlich gut‘ oder ‚geht schon‘. Diese eher bescheiden wirkende Beurteilung wird jedoch -insbesondere von den männlichen Jugendlichen- über die virtuellen praktischen Surf-Sessions und indirekte Positionierung als ‚Experte‘ und ‚Eingeweihter‘ oder als ‚Pionier‘ in den Gesprächen deutlich aufgewertet</li> </ul>



### 6.7.4.3 Milieu (b): PC/Internet - Kompetenzsyndrome

<b><u>Basale sprachliche und multimediale Medienkompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sichere und korrekte inhaltliche Decodierung und Zusammenfassung von einfachen und komplexeren Informations- und Unterhaltungstexten</li> <li>• Spanisch: differenzierter und fehlerfreier schriftlicher Ausdruck im Kontext von Instant Messenger und Email-Nutzung</li> <li>• Englisch: Funktionales Verständnis einfacher und thematisch vertrauter Texte und verständliche, schriftliche Kommunikation</li> </ul>
<b><u>Konzeptuelles Wissen und Operativ-methodische Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funktionale, an Bildungsanforderungen (vor)angepasste operative PC- und Internet-Fertigkeiten und Kenntnisse zentraler Konzepte und Terminologien</li> <li>• Genutzte Software: intensive Nutzung der Windows-Suite, v.a. Textverarbeitung und Tabellenkalkulation, Virenschutzprogramme/ Firewalls, Dateimanagementsoftware. Technischschülerinnen nutzten zudem Datenbankmanagement-Anwendungen (MS Access) und SQL und einfachere Programmiersprachen wie Visual Basic im Rahmen schulischer Projekte und versuchten sich darüber hinaus in objektorientierte Sprachen wie C++ und Java eigenständig und über Privatinstitute einzuarbeiten.</li> <li>• Funktionale, aber weniger ‚virtuose‘ Bedienung von Browser und Suchmaschinen</li> <li>• Suchmaschine google.com.ar wird (wie in Milieu ‚c‘) ausschließlich und wegen breiter Datenabdeckung und spezifizierbarer Suchkriterien genutzt, Nutzung von Google Services auf Websuche konzentriert, Existenz weiterer Google Suchwerkzeuge und Services (Google Academico, etc.) sind im Gegensatz zu ‚c‘ bei Nicht-Technikschülern weitgehend unbekannt</li> <li>• ‚Monopolstellung‘ oder Risiken des Datenmissbrauchs durch Google werden nicht gezielt thematisiert und eher als unproblematisch wahrgenommen</li> <li>• Browser: MS Explorer</li> <li>• Bewusstheit räumlicher, zeitlicher Virtualität des Internets und auf Basis dessen Präzisierung in Suchaufträgen, wenn erforderlich</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen zeigen im Vergleich zu Milieu ‚c‘ in Fragebögen und (Surf)interviews ebenfalls klare Kenntnisse und konzeptuelle Ebenentrennung zwischen Betriebs- vs. persönlicher Anwendersoftware, kommerzieller und open Source Anwendungen, können aber konzeptuell und sprachlich z. B. oft nicht zwischen ‚Internet‘ und ‚World Wide Web‘, ‚Internet‘ und ‚Intranet‘, zwischen ‚Webmail‘ und anderen E-Mail-Diensten klar differenzieren</li> <li>• Ähnlich routiniertes Ordnen und Dateimanagement (Problemlöses Komprimieren, Speichern und Wiederauffinden von logisch differenzierten Ordnern und Dateien auf stationärem Rechner und mobilen Speichermedien, Nutzen von MS Windows Explorer.</li> <li>• Daten- und Passwortschutz wurde nicht genutzt und generell als persönlich und/oder gesellschaftlich gar nicht oder als wenig problematisch betrachtet (im Gegensatz zu den ‚spionagesensiblen‘ gehobenen Milieus, die z.T. Bankinformationen für Online-Shopping herausgeben müssen)</li> </ul>

<b><u>Personale Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständige, zielführende, expansive und kontextbewusste Formulierung von Online- Suchaufträgen in Spanisch und Englisch mit Hilfe von google.com.ar, gespeicherter Favoriten oder frei erinnerter URLs</li> <li>• Selektion und Evaluation der Links im Vergleich zu Milieu ‚c‘ stärker auf Basis von Renommee bzw. allgemeiner Anerkennung (z. B. nationale Tageszeitung) und eher konventioneller ‚Vertrauenswürdigkeit‘ (=Fehlen von Skandalen, unplakativer journalistischer Stil) . Desweiteren wurde die Aktualität von Informationen in die Beurteilung einbezogen.</li> <li>• Kontextbewusstheit des Mediums Internet: z. B. örtliche Spezifizierung der Formulierung von Suchaufträgen, falls erforderlich</li> <li>• Zielstrebige Aneignung von für Bildung und Beruf unmittelbar als ‚nützlich‘ wahrgenommenen Kenntnissen und praktischen Kompetenzen durch autodidaktische Medien (Internet-Tutorials, CD Roms)</li> <li>• Nutzung, aber keine eigenständige Kreation oder Modifikation von Internetformaten</li> </ul>
<b><u>Sozial-kommunikative Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderate Nutzung von Webmail und vergleichsweise geringe, textbasierte Instant-Messenger Nutzung</li> <li>• Abgrenzung gegen ‚Zeitverschwendung‘ durch Chat, insbesondere männliche Jugendliche bevorzugen punktuelle, inhaltlich ‚begründete‘ Kommunikation (zur Hausaufgabenbesprechung, um sich zu verabreden)</li> <li>• Anonyme und undifferenzierte Kontaktschließung via Internet werden ebenfalls abgelehnt</li> <li>• Relativ begrenzte Zahl regionaler, persönlich bekannter Kontakte, Kommunikation ausschließlich auf Spanisch</li> <li>• Kommunikationsstil wird in Email und Messenger intentional auf ‚gleichbleibender Qualität‘ gehalten, d.h. es wird auf vollständigen Satzbau, Zeichensetzung und Orthografie der eigenen und der Kommunikation des Gegenübers geachtet, eigene ‚Fehler‘ und Versehen sind den Jugendlichen deutlich unangenehmer</li> <li>• Abgrenzung zu mangelhafter Orthografie und starker Nutzung von Akronymen, Emoticons und Emojis</li> <li>• Vergleichsweise nüchterne Nicknames (tatsächliche Vornamen oder Nicknames des Alltags)</li> </ul>
<b><u>Subjektive Kompetenz-wahrnehmung</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzung der eigenen Kompetenzen als ‚gut‘ bis ‚mehr oder weniger‘ gut</li> <li>• Man ‚hofft, dass es ausreichen wird‘ um Studium und Beruf zu meistern und nimmt Fertigkeiten oftmals aktuell oder potenziell künftig als lücken- oder mangelhaft wahr- gerade auch durch TechnischülerInnen</li> </ul>

#### 6.7.4.4 Milieu (a): PC/Internet - Kompetenzsyndrome

<b><u>Basale sprachliche und multimediale Medienkompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesegeschwindigkeit deutlich geringer als in den Vergleichsgruppen</li> <li>• Insbesondere die männlichen Jugendlichen der nicht technischen Orientierungen zeigen erhebliche Schwierigkeiten, einfache muttersprachliche Nachrichtenartikel oder journalistische Kommentare inhaltlich zutreffend wiederzugeben und zu paraphrasieren. Selbst gewählte Texte zuvor besuchter, bereits bekannter Seiten (v.a. Musikgruppe oder Sportklub) mit eher umgangssprachlichem Sprachstil konnten allerdings zumeist und insgesamt zutreffend paraphrasiert und kommentiert werden (basierend auf vorhandenem Kontextwissen der Jugendlichen)</li> <li>• Schriftlich: alle Jugendlichen, insbesondere aber die männlichen Jugendlichen nicht technischer Richtungen, zeigen starke Schwierigkeiten, orthografisch korrekte und damit zielführende Suchanfragen oder Chat-Kommunikation auf Spanisch zu formulieren. Die gestellten Suchaufgaben konnten ebenso wenig erfolgreich durchgeführt werden</li> <li>• der Umgang (Leseverständnis) mit englischsprachigen Seiten scheiterte</li> </ul>
<b><u>Konzeptuelles Wissen und Operativ-methodische Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basale PC/ Internet-Fertigkeiten: Tastaturbedienung zur Texteingabe trotz häufiger Chat-Sessions relativ langsam, bei Nicht-Technik-SchülerInnen keine Kenntnis von Tastenkombinationen für die Internetnavigation (z. B. Enter, Tabs, Funktionstasten), ausschließlich Maus wird zur Navigation genutzt</li> <li>• ‚Verwirrung‘ / Desorientierung in textreichen und komplexeren ‚Link‘-Strukturen von Internetseiten</li> <li>• schnelle und virtuose Fertigkeiten mit Maus, Tastatur und Playstation-Konsole sowie beim Bewegen auf der mit einem Videospiel verbundenen Disco-‚Tanzmatte‘ in benachbarten Spielhallen</li> <li>• Überwiegend genutzte Software: Instant-Messenger, Mediaplayer, Videospiele. Vergleichsweise wenige, d.h. nur zwei männliche Technischüler nutzen zudem Pascal, Visual Basic und/oder HTML Editor zur Erstellung von Webseiten.</li> <li>• MS Word oder Excel konnte trotz PC-Schulunterricht von Nicht-Technik-SchülerInnen nicht bedient werden</li> <li>• Suchmaschinen sind SchülerInnen nicht technischer Richtung nicht namentlich oder nur lautsprachlich bekannt und wurden aus der Hörerinnerung auf ‚gut Glück‘ eingetippt („goagle“). Die Jugendlichen nutzen –wenn überhaupt- die Suchmaschine, die das jeweilige Internetcafé als Startseite eingerichtet hat oder fragen Freunde oder einen der Angestellten spontan um Hilfe.</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen zeigten des Weiteren keine oder nur geringe Kenntnisse und wenig konzeptuelle Differenzierung basaler Terminologien: ‚Microsoft Word‘ war gänzlich unbekannt, ‚Breitband-Technologie wurde z. B. für ein „Unternehmen, das Internet bringt“ oder eine „Satellitenverbindung für TV“ gehalten. ‚Internet‘ galt z. B. – gemäß der eigenen Wahrnehmungs- und Nutzungsmuster- als „Kommunikationsweg, um sich mit anderen über Chat zu unterhalten“.</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen: Mangelnde oder keine konzeptuelle Vorstellung und kein Management von Ordnern- und Dateien. Dateien werden entweder nur auf dem Desktop oder dort abgespeichert, wo das System „Speichern unter“ vorschlägt. Gespeicherte Dateien können oftmals nicht wieder aufgefunden werden. Keine Nutzung mobiler Speichermedien mit Ausnahme des Mobiltelefons (für ‚Ringtones‘). Freie Erinnerung von Webseiten.</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen: Daten- und Passwortschutz <i>äußerst</i> gering. Passworte werden oft unter Freunden und Bekannten z.T. weitergegeben zum ‚Rollentausch‘ unter fremder Chat ID wird praktiziert. Oft ‚vergessen‘ die Jugendlichen, sich korrekt abzumelden (statt Abmelden wird nur das Fenster geschlossen) und der nachfolgende User leert die Kontaktliste, belästigt Kontakte online, spioniert etc.</li> </ul>

<b><u>Personale Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effektives Erlernen und Erweiterung der Bedienfertigkeiten von Chat-Anwendungen und Videospielen durch gemeinschaftliches, Beobachtungslernen und Ausprobieren im Internetcafé</li> <li>• Evaluation von Internetseiten und –anwendungen basiert bei beiden Schülergruppen stärker auf leichter Auffindbarkeit und sprachlicher und operativer Verständlichkeit sowie persönlichem Unterhaltungswert (z. B. bewegte Elemente, Musik, etc.)</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen: Fehlende örtliche o.ä. Spezifizierung der Suchaufträge. Suchmaschine wird wie eine ‚Wunderkugel‘ bzw. ein (all)wissender Gesprächspartner befragt, die Formulierung des Suchauftrages impliziert, dass die Search-Engine bereits ‚Kenntnis‘ des individuellen Fragekontexts und der –bedingungen hat</li> <li>• Z. B.: Um laut Suchauftrag herauszufinden, wie das Wetter in Buenos Aires an einem bestimmten Tag sein wird, wurde ohne weitere Spezifizierung des Ortes oder Datums eingetippt „Wie wird das Wetter morgen?“</li> <li>• SekundarstufenschülerInnen technischer Orientierungen zeigen Kontextbewusstheit hinsichtlich des Mediums Internet: z. B. örtliche Spezifizierung der Formulierung von Suchaufträgen, falls erforderlich</li> </ul> <p><u>SekundarstufenschülerInnen technischer Orientierungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aneignung in erster Linie an persönlicher ‚Passion‘ und ‚Faszination‘ ausgerichtet, in zweiter Linie an für Bildung und Beruf unmittelbar als ‚nützlich‘ wahrgenommene Kenntnissen und praktische Kompetenzen</li> <li>• Gemeinschaftliche Lernstrategien: Aneignung durch selbst organisierte, solidarische Peerzusammenhänge und institutionell geförderte Schulteams sowie autodidaktische Wege (Internet-Tutorials, CD Roms, Schulbibliothek)</li> <li>• Persönliches und institutionelles soziales Engagement für (noch stärker) benachteiligte Gruppen im Barrio: In Projektstunden entwickeln TechnischschülerInnen unter Begleitung einer Lehrkraft eine preisgünstige Spezialtastatur und Software für SchülerInnen einer benachbarten öffentlichen Blindenschule, andere Schülergruppen reparieren alte PCs und stellen diese dem ‚Inforum‘ eines Armutsviertels ( ‚Villa‘) und ihren Bewohnern zur Verfügung</li> </ul>
<b><u>Sozial-kommunikative Kompetenzen</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SekundarstufenschülerInnen nicht technischer Orientierungen: ‚Restringierter‘, kontext-abhängiger Sprachgebrauch inner- und außerhalb des Mediums PC/Internet<sup>426</sup>: Die Chat-Kommunikation ist geprägt von unvollständigen, unfertigen Konstruktionen, fehlender Zeichensetzung, unklarer Trennung zwischen Frage- und Antwortebenen bzw. Begründungen und Schlussfolgerung</li> <li>• Hohe zeitliche Flexibilität und Bereitschaft zur Vermittlung von praktischem PC/Internet- Wissen und Bedienfertigkeiten für genutzte ‚Spaß‘-Anwendungen für Freunde und Bekannte</li> <li>• Stärkung und Ausbau eines dichten lokalen sozialen Netzes in ‚online‘-Chats und ‚offline‘ Begegnungen durch Humor, hohe Kommunikationsbereitschaft und Offenheit für neue Kontakte trotz wiederkehrender Erfahrungen verbaler oder videobasierter Belästigungen durch neue, anonyme Kontakte via Messenger</li> <li>• ‚Herzliche‘ Chat-Kommunikation durch intensive Nutzung und umfangreiches Repertoire an Emoticons und Emojis</li> <li>• Einfallsreiche und häufig wechselnde Nicknames</li> </ul>
<b><u>Subjektive Kompetenz-wahrnehmung</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzung der eigenen Kompetenzen als ‚gut‘ bis für persönliche Zwecke ‚ausreichend‘. Insbesondere die Jugendlichen nicht techn. Schulen betonen, zwar die Technologien oftmals nicht oder nicht zutreffend benennen oder konzeptualisieren zu können, aber dafür die subjektiv ‚wichtigsten‘ Dinge (Maus benutzen, Chatten, E-mails) <u>praktisch</u> durchführen zu können.</li> </ul>

<sup>426</sup> Siehe die Arbeiten Basil Bernsteins (1972, 1973) zum linguistischen Code und Sprachgebrauch unterschiedlicher sozialer Schichten.

#### 6.7.4.5 PC/Internet Kompetenzen: abschließende Bemerkungen

Es zeigte sich ein starkes begriffliches und konzeptuelles Wissensgefälle zwischen NutzerInnen des Volksmilieus und den restlichen Jugendlichen.

PC- und Internet bezogene Konzepte und Begriffe, zumeist englischsprachige, bleiben den untersuchten Jugendlichen nicht technischer Orientierungen in ‚unteren Lagen‘ in ihrer Bedeutung, korrekten Aussprache, Nutzung und Schreibweise als fremdsprachliche Elemente und ihrer Alltagskultur ferne Symbole der herrschenden Kultur bzw. des Schulunterrichts weitgehend fern und können meist nur vage, aufgrund eines auditiv erinnerten Lautklanges nach, erinnert, nicht aber mündlich oder schriftlich korrekt wiedergegeben und für die Internetnutzung eingesetzt werden<sup>427</sup>. Begriffe wie ‚Google‘ oder ‚Software‘ werden meist nur vom ‚Hörensagen‘ ungefähr lautsprachlich erinnert und können nicht oder nur bedingt für die Internetrecherche genutzt werden<sup>428</sup>.

Bildung, Wissen und Aneignungsmuster des sozialen Umfeldes basieren auf alltagspraktischer Erfahrung und diese ist nur schwach an schulisch vermitteltes konzeptuell-begriffliches Wissen gebunden.

Bei den Jugendlichen des Volksmilieus, die eine technische Sekundarschule besuchten und dem Milieu der ‚Mitte‘ konnte die Schule eine relativ bedeutsamere Rolle in der Entwicklung von technisch-medialen Begriffen und Fachwissen einnehmen. Diese NutzerInnen waren im Gegenzug generell in der Lage, die Internet und PC-Technologien entsprechend umfassender, präziser und stärker abstrahierend sprachlich in den Interviews einzubinden und nicht zuletzt auch praktisch weitreichender und flexibler zu nutzen.

Ein souveräner, definitionsmächtiger Umgang mit technologischen Begriffen und Konzepten war innerhalb der Gespräche für Familien und Jugendliche aus Milieus der kulturellen und ökonomischen Eliten charakteristisch. Die sprachlich-diskursiven Strukturen verweisen m.E. auf familiäre Handlungsideale, die z. B. in Milieu ‚c‘ reflexive, ‚vergeistigte‘, abstrahierende Perspektiven und Haltungen zu kulturellen Gütern und Praxis vorleben und dem Nachwuchs ‚nahe legen‘.

Nicht nur die Eltern, sondern auch die Jugendlichen des Milieus ‚c‘ explizierten typischerweise ihre Begriffsverständnisse und grenzten sich von als illegitim oder uneindeutig beurteilten Begriffen ab („Ich meine ‚x‘ und nicht etwa ‚y‘ wenn ich über ‚abc‘ spreche“).

---

<sup>427</sup> Orthografische Alternativvorschläge der Suchmaschine Google („Meinten Sie...“) wurden während der Surfsitzungen nicht wahrgenommen bzw. nicht korrekt gedeutet.

<sup>428</sup> Dies war allerdings nicht der Fall für die Schreibweise und Internetrecherche ausländischer Bekleidungsmarken („Nike“, „Quicksilver“, etc.) oder Fußballstars und Musiker, die für diese Jugendlichen im Alltagskontext subjektiv wesentlich bedeutsamer als PC und Internet-Begrifflichkeiten sind.

Bei Eltern des Volksmilieus waren technikspezifische und fremdsprachige Begriffe nicht oder kaum geläufig und wurden nicht oder recht vage, aus der Hörerinnerung generiert, genutzt und zumeist nicht von den Befragten eigenständig in die Gespräche eingeführt.

*Nicht nur orthografische Schwierigkeiten, sondern auch die ungewollt eng gefassten Definitionen und Konzeptualisierungen der Technologien beeinflussen die Nutzung bzw. die Wahrnehmung der Nutzbarkeit durch die untersuchten Jugendlichen des Volksmilieus nicht technischer Orientierungen in unvorteilhafter Weise.*

*So bleiben trotz PC-Schulunterricht grundlegende Konzepte hinsichtlich Datenformat und -speicherung weitgehend unklar und beeinflussen wiederum das Nutzungsspektrum und wahrgenommene Nützlichkeit des PCs für diese Jugendlichen. Antonio, 17 jähriger Sekundarschüler mit Schwerpunkt ‚Soziales‘ äußert diese Unsicherheit auch im Fragebogen (Option "no estoy seguro"): Während er angibt, eine Datei sei "ein Dokument, dass irgendwo im PC gespeichert sei", ist er unsicher, was ein Ordner sei und gibt an, es handle sich vermutlich um eine Datei.*

*Die konzeptuelle und begriffliche Unklarheit betrifft nicht zuletzt den praktischen Umgang mit dem PC. Im Gegensatz zu den bewusst und planvoll angelegten und z.T. ‚akribisch‘ gepflegten Ordnerstrukturen der Jugendlichen der Mitte und gehobener Lagen zeigen die Jugendlichen nicht technischer Schulen des Volksmilieus während der Surfsitzungen z.T. erhebliche Schwierigkeiten, Dateien so zu speichern, dass sie wieder oder relativ zügig aufgefunden werden konnten. Sie berichten, ab und an zwar einzelne Dateien auf verschiedenen PCs der Cybercafés zu speichern (etwa ein neues Messenger ID Bild) aber auch davon, Schwierigkeiten zu haben, diese unmittelbar nach Abschluss des Speichervorganges im PC aufzufinden. Sie berichten, diese Vorgänge zuvor im PC-Unterricht durchgenommen zu haben.*

*Das Anlegen von Dateiordnern u.a. strategischen Ordnungskategorien scheint diesen Jugendlichen zudem nicht nur im Kontext der Nutzung in Internetcafés (und damit mit ständig wechselnden PC-Workstations), sondern auch angesichts ihres relativ spontanen und weniger methodisch-planhaften PC/Internetumgangs erschwert und zugleich subjektiv wenig zweckmäßig.*

*Im Fragebogen definiert Adrian, 16 jähriger Sekundarschüler mit sozialem Schwerpunkt, Internet zunächst als "ein Weg, sich mit anderen über Chat zu unterhalten". Er fügt dann, nach weiterem Überlegen, schriftlich seinem Eintrag hinzu: " und es ist nützlich zum Erkunden". Er erläutert im nachfolgenden Gespräch bezüglich der Recherche bzw. Erkundungsqualitäten, dass dies etwas sei, was „die Lehrer uns immer sagen“.*

*Sein Verständnis von "Hotmail" im Fragebogen spiegelt sein alltagspraktisches Verständnis des Email-Service und internet-gestützter Kommunikation im Allgemeinen. Er definiert Hotmail als "ein Postfach, das es erlaubt, mit unbekannten Leuten zu kommunizieren" ist sich aber der Definition nicht ganz sicher, da er tatsächlich nur MS Instant-Messenger Dienste, nicht aber auch Email-Services nutzt.*

*Dementsprechend definiert er "Messenger" Dienste als "ein Programm dass es erlaubt, mit vielen unbekannten Personen zu sprechen (Herv.L.H.)".*

*Antonio gibt im Fragebogen an, bei ‚Software‘ handele es sich um "ein Programm wie Windouns etc." (Orthografie i.O.) er sei sich aber "nicht ganz sicher" und gibt des Weiteren an, dass es sich bei "Microsoft" um ein "PC-Programm" handele.*

Eine ähnliche Verwirrung zwischen Technologien einerseits und kommerziellen Anbietern andererseits äußert sich in Adrians Definition von „Banda Ancha“ („Breitband“), einer Technologie, die er zunächst im Fragebogen als eine der „Zentralen des Internets“ definiert und bei Nachfrage der Interviewerin im Gespräch letztlich als „Unternehmen, das in Argentinien Internet bringt“ definiert.

Kommerzielle Inhalte und Interessen (z. B. in Form sogenannter ‚Pop-ups‘, ‚Ringtone‘-Sites) werden von diesen Jugendlichen kaum differenziert von anderen Angeboten wahrgenommen (d.h. nicht als kommerzielle Angebote und Pop-ups identifiziert). Sie werden, im Gegensatz zur ‚Mitte‘ und Jugendlichen ‚oberer‘ Lagen, wesentlich positiver beurteilt und – sofern man beim Surfen auf sie ‚stößt‘ – auch relativ unumwunden genutzt.

Die Eingabe persönlicher Daten wird weder von diesen Jugendlichen noch von den TechnischülerInnen des Milieus als potenziell problematisch wahrgenommen- ganz im Gegensatz zu der Bewusstheit und Schutzmaßnahmen vor werblichen Formaten bei den Jugendlichen des Milieus ‚c‘.

Technologien, die für die Befragten alltagspraktisch und außerinstitutionell subjektiv ‚Wert‘ besitzen, können jedoch relativ detailliert und mit subjektiver Sicherheit (wenn auch nicht unbedingt immer korrekt) von diesen Jugendlichen beschrieben werden (u.a. Technologien wie MP3 oder ein Plasma-TV, die persönlichen Unterhaltungswert und hohes soziales Prestige im Milieu genießen).

Subjektiv geäußerte Sicherheit über die begrifflichen Bedeutungen (wenngleich diese enger gefasst, alltagsgebunden und somit weniger abstrakte Definitionen sind) demonstrieren die Jugendlichen im Bereich der Unterhaltungstechnologie und Hardware des Fragebogens. Ein „Plasma-TV Gerät“ beschreibt Alfredo, 18-jähriger Schüler mit geisteswissenschaftlichem schulischem Schwerpunkt beispielsweise als „Fernseher mit flachem Bildschirm und vielen Zentimetern (i.O. ‚pulgadas‘)“. Er betont, dass er sicher sei, dass z. B. ein ‚MP3‘ eine ‚CD‘ sei, die es „erlaubt, viel Speicher zu speichern und Musik zu hören“ und eine ‚DVD‘ ein Wiedergabegerät sei, dass ‚Film-CDs‘ lese.

Es zeigt sich bei den TechnischülerInnen wie auch bei den SchülerInnen nicht-technischer Orientierungen des Milieus, dass Hardwareaspekte, also sichtbare, praktisch und taktil erfahrbare Dimensionen von PC und Internet den Jugendlichen konzeptuell näher und verständlicher erscheinen als stärker abstrakte, ‚geistige‘ und darüber hinaus nicht taktisch erfahrbaren Dimensionen der Technologien (z. B. Software, Datei und andere Ordnungssysteme, Internetarchitekturen, etc.).

#### 6.7.4.6 PC/Internet Kompetenzen: Häuslicher Zugang ist nicht die entscheidende Hürde bzw. Lösung

Als beispielsweise in **Familie Alberti**, einer Familie mit bildungsfernem Hintergrund in prekären Beschäftigungsverhältnissen (Milieu ,a'), ein PC durch Schenkung einer „Patrona“ (i.w.S. ‚Arbeitgeberin') der Mutter (Hausangestellte) in die heimischen Wände Einzug erhielt, wurde dieser von den Kindern (Söhne Antonio, 18 Jahre, Alejandro, 15 Jahre, Tochter Analía, 13 Jahre) einige Male zum „Bilder anschauen“ und „Kartenspielen“ von der Tochter genutzt. Das Gerät galt den Jugendlichen wenig später als ‚langweilig', da es nicht über Internetverbindung oder unterhaltungsbasierte Anwendungen (Videospiele etc.) verfügte.

Im nahegelegenen Internetcafé allerdings nutzen die Jugendlichen – begrenzt durch finanzielle Faktoren- regelmäßig und ausgiebig Chat-Anwendungen, Videospiele mit Freunden und damit Anwendungen, über die der neue ‚HomePC' nicht verfügte.

Im Falle Alberto's (22 Jahre) hingegen, der aus ökonomisch ähnlich begrenzten Verhältnissen aus dem Stadtteil ‚La Matanza' stammt, aber eine technische Sekundarstufe der Hauptstadt besuchte und zudem aus einem etwas stärker bildungsorientiertem familiärem Milieu stammt, war der Weg zum HomePC gänzlich anderes gestaltet. Alberto erweiterte sein PC-Wissen zunächst autodidaktisch seit Eintritt in die Sekundarstufe über Zeitungsbeilagen (Zeitung ‚Clarín': PC /IT Beilagen) und später über sein vorzeitig beendetes Informatikstudium an der regionalen Universität, das er mit dem Abschluss ‚Técnico' (statt ‚Ingenieur') aus finanziellen Gründen nach der ersten Studienhälfte abschließen musste.

Nachdem Alberto's Interesse am PC und Hardwareaspekten anfänglich von seinem technisch begeisterten, ‚ständig bastelnden' Vater (Labortechniker) und von subjektiv empfundener ‚Unterlegenheit' gegenüber den Mitschülern seiner Sekundarstufe motiviert war, wandelt sich das Verhältnis zu neuen I&K Technologien bald zu einer Quelle beruflicher und persönlicher Identität und Zukunftshoffnung und zu einer Quelle symbolisch- sozialen Kapitals in einer ‚PC-Expertenrolle' in Alberto's im Familien- und Bekanntenkreis.

Er sparte ambitioniert auf einen eigenen Rechner und setzte sich diesen nach etwa einem Jahr aus erstandenen Einzelteilen nach und nach zusammen: „Ich war total fasziniert...ich wusste, das ist etwas.. das könnte etwas sein“.

Heute verdient Alberto einen (allerdings nicht ausreichenden) Teil seines Lebensunterhalts mit Reparaturen und Instandhaltung von PCs /Netzwerken in Internetcafés, Schulen und kleinen Unternehmen der Region La Matanza, neben seiner ‚zweiten' Erwerbstätigkeit als Laborassistent und einem dritten Job im Lager eines Verpackungsunternehmens.

Alberto hegte noch immer den ‚Traum', von seiner PC –Tätigkeit leben zu können, sah es aber für die kommenden Jahre als wenig faktibel, da bereits jetzt ein Großteil seiner Arbeitszeit für Busreisen aufgewendet werde, der Erlös zu gering sei, um davon zu leben ‚und eines Tages eine Familie zu haben'.

Der Interviewte war dementsprechend schwer für die Untersuchungsgespräche zu ‚engagieren' und, das Telefon klingelte unentwegt (wie er berichtete z.T. auch in der Nacht, da er sich gezwungen sah, für seine Kunden 24 h erreichbar sein zu müssen' und ein weiter Bekanntenkreis ihn regelmäßig um technische PC/Internet Unterstützung bittet). Alberto klagte über permanente Müdigkeit aufgrund unterbrochener 5h Schlaf pro Nacht.



In **Familie Casalinda** wiederum, einer Familie der gehobenen und gesicherten Mitte die im selbst entworfenem, modernem Eigenheim in San Isidro wohnt- beide Eltern mit abgeschlossenem Hochschulstudium in gesicherter beruflicher Position und mit „Bewusstheit für gute Bildung (Vater Casalinda)“ und pädagogisch distinktiven Praktiken und Diskursen, in denen alternative Ansätze und „Ausgewogenheit zwischen Geist Seele und Körper (Vater Casalinda)“ zentral erschienen, teilen sich die drei Kinder (13 männlich, 15 Jahre, 19 Jahre weiblich) 'lediglich' einen PC mit Broadband Internetzugang.

Vater Casalinda ist Systemingenieur, arbeitet als selbstständiger IT- Unternehmensberater mit Angestellten und war zuvor als ehemaliger Geschäftsführer eines größeren nationalen Softwarehauses tätig, das von einem Studienfreund bzw. dessen wohlhabenden Vater gegründet wurde. Eine sichere und souveräne Beherrschung der Technologien wurde in Familie Casalinda als selbstverständlich begriffen und Distinktion gepflegt von allzu sehr auf PC/Internet etc. konzentrierte Nutzung und blindem, bildungseifrigem ‚Enthusiasmus‘. Diese Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster grenzen Milieu ‚c‘ mithin von den Familien der ‚Mitte‘ ab, in denen PC/Internettechnologien den Eltern und Jugendlichen häufig generalisierend als Insignien des –wenn auch bescheidenen- sozialen Aufstiegs bzw. des Statuserhalts galten. Die Beschränkung der technologischen Infrastruktur sei, so erklärten die Eltern in der Familie Casalinda übereinstimmend, unter Rückgriff auf alternative pädagogische Konzepte ‚bewusst‘ herbeigeführt worden, da der PC „nur ein Werkzeug“ sei, das man eben „einfach beherrsche“, aber es handele sich nicht um „ein Ziel an sich“.

Beide Eltern der Familie Casalinda bemerken, dass man sich zwar einen PC für jedes Familienmitglied finanziell leisten könne, dies würde aber einer Überbewertung der Technologie gleichkommen, schließlich seien die realen Kontakte mit Freunden der Familie und der Schule (Mitschüler privater katholischer Institute sowie eine private Universität) sowie der „Kontakt mit der Natur und mit dem eigenen Körper“ weit wichtiger für die „gesamtheitliche Entwicklung“ (die Jugendlichen erhalten regelmäßig häuslichen Unterricht von einem privaten Kung-Fu Trainer und verfolgen andere sportliche Interessen und Hobbys, die in exklusiven Klubs der näheren Umgebung ausgeübt werden.).

## 6.8 EXKURS: Die soziale Strukturierung der bonarensen Internetcafés

Die ‚Cyberkulturen‘ der explorierten bonarensen Internetcafés in den jeweiligen Stadtteilen und sozialen Lagen weisen unterschiedliche inhaltliche Angebotsschwerpunkte und ungleiche Nutzungsbedingungen und –kosten auf.

In Cybercafés der prekarierten ‚unteren‘ Mitte und der Volksmilieus (Bezirk ‚La Matanza‘), die zumeist mit nahegelegenen Spielhallen für Jugendliche und jungen Erwachsenen zu ‚konkurrieren‘, finden sich überwiegend unterhaltungsorientierte Anwendungen auf den Rechnern (Video-Spiele, Audioanwendungen). Diese Anwendungen sind auch (aber nicht nur) in Internetcafés der ‚mittleren‘ und ‚gehobenen‘ Lagen vorzufinden- hier waren u.a. relativ aktuelle Microsoft ‚Office‘-Applikationen auf den Workstations nutzbar.

Der Geräuschpegel ist in den belebten ‚Cybers‘ der ‚Matanza‘ relativ hoch; Musik, Videospiele und Gespräche durchfluten die eng besetzten Sitzreihen, die Jugendlichen teilen sich oftmals im Gruppenverband einen PC und ‚springen‘ zwischen Rechnern und Anwendungen hin und her. Das jugendliche Publikum hier ist überwiegend männlich.

Aber die Internetlandschaft ist trotz der Dominanz der o.g. ‚Cyber‘-Typs keineswegs homogen. Es befinden sich auch ‚ruhigere‘ Internetcafés, oftmals ‚Locutorios‘ genannt im Barrio ‚La Matanza‘, die zudem Telefon- und Faxdienste, aber keine Videospiele anbieten und sowohl von älteren Nutzern und z.T. von interviewten SchülerInnen der Technikorientierungen besucht werden.

*„Wenn ich zum Beispiel meine Hausaufgaben am Wochenende mit dem Computer machen muss, oder wir zusammen in einem Projekt arbeiten dann gehe ich in ein Locutorio..  
Es gefällt mir besser, um etwas für die Schule zu machen als die Cybers..  
es sind nicht so viele chicos da und man kann sich besser konzentrieren [...].  
Manche ältere chicos verjagen Dich dort [in den Cybercafés]  
auch manchmal von Deinem Stuhl, wenn sie keinen freien Computer haben ..“*

*Adam, 15 jähriger Schüler einer öffentlichen Schule mit Technikschiwerpunkt,  
La Matanza, südlicher Distrikt von Gran Buenos Aires*

Auch die allgemeinen technischen Infrastrukturen der Cybercafés sind sozialgeografisch strukturiert.

In Barrios ‚gehobener‘ und ‚mittlerer‘ Lagen können NutzerInnen der Internetcafés in der Regel auf CD und DVD-Brenner, ergonomische Tastaturen, größere Bildschirme sowie bessere Drucker zurückgreifen.

Die PC-Arbeitsplätze geben in der Regel mehr Raum um Unterlagen o.ä. abzulegen und Notizen vorzunehmen und es werden verschiedene Extraservices wie z. B. Scan oder Fax, Farbdruck, Ringbindung etc. angeboten.

PC/Internetkompetenz und der Ausbildungshintergrund der Internetkaffee-Mitarbeiter variierten je nach vorherrschender soziokultureller und ökonomischer Lage der Besucher bzw. des Stadtteils. Die MitarbeiterInnen der besuchten Internetcafés der Mitte und gehobener Lagen im nördlichen und zentralen Teil waren z.T.

StudentInnen mit ‚Nebenjob‘, die jüngeren NutzerInnen stärkere Unterstützung in der Internetrecherche anbieten konnten. Bei Anwenderfragen und kleineren technischen Problemen konnten in der Regel diese MitarbeiterInnen auch recht schnell weiterhelfen.

Die besuchten Internetcafés in der unterprivilegierten südlichen Provinz von Gran Buenos Aires hingegen waren typischerweise mit Angestellten oder Besitzern mit abgebrochener Sekundarstufenbildung besetzt, die angaben, lediglich die Abwicklung von Druckaufträgen übernehmen zu können.

Letztlich bestehen ausgeprägte Ungleichheiten der Zugangskosten zwischen Internetcafés ‚gehobener‘ und ‚unterer‘ sozialer Lagen: Die kommerziell frei definierbaren Nutzungskosten für PC/Internet und für Druckaufträge waren zum Untersuchungszeitraum entweder identisch oder variierten nur geringfügig und waren damit für die jugendlichen NutzerInnen der unterprivilegierten südlichen Provinz im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel ungleich teurer als für die Jugendlichen der ‚Mitte‘ und ‚gehobener‘ Lagen.

Die Nutzungskosten in Internetcafés in Atalaya/San Justo im Süden der Provinz Buenos Aires lagen in der Regel bei 1\$ ARG-1,50\$ ARG pro Stunde während die Kosten in den Bezirken Barrio Norte/Recoleta im privilegierten Stadtbereich in der Regel bei 1,20\$ ARG-1,80\$ ARG im Zeitraum Mai-Juni 2006 lagen. So war es beispielsweise üblich, dass die Jugendlichen der südlichen Provinz am Monatsende Nutzungsstunden ‚anschreiben‘ ließen bzw. Nutzungskredite und ‚Vorschüsse‘ von den Internetcafé-Betreibern erhielten.

Die große Beliebtheit der Internetcafés und die gemeinschaftlichen Nutzungsstrukturen der Jugendlichen des Volksmilieus für milieuspezifische, alternative pädagogische Konzepte zur Heranführung an PC- und Internet sind bildungspolitisch durchaus attraktiv und alltäglich ‚naheliegend‘- die Möglichkeiten bleiben hier jedoch weitgehend ungenutzt.

## 7 SCHLUSSBETRACHTUNG

Die empirische Exploration dokumentiert besonders starke (Chancen)gefälle zwischen den interviewten Jugendlichen unterprivilegierter Milieus (Milieu ‚A‘) ohne schulischem Technikscherpunkt und allen anderen untersuchten sozialen Gruppen.

Die **technischen und zeitlichen Nutzungsbedingungen** und die damit einhergehenden alltäglichen Nutzungsrealitäten zeigen eine beachtliche Spannbreite, die mit dem jeweiligen sozialen Ort der Interviewten korrespondieren: Vom zeitlich überwiegend autonom gestaltbaren kabellosen ‚High-Speed‘ Internet-Zugang vom eigenen heimischen Desktop, Laptop oder gar Mobiltelefon und funktionierender Schul-PCs im Kontext anspruchsvoller technologischer Unterrichtsinhalte in den privilegierten sozialen Lagen bis hin zum langsamen und störungsanfälligen stationären Multimedia-PC im lärmenden Internetcafé innerhalb der engen ökonomischen Grenzen des Taschengelds mit theorielastigem PC Unterricht in veralteten und wartungsbedürftigen PC-Aulen in unterprivilegierten sozialen Lagen.

Unterschiede wurden aber nicht zuletzt auch anhand der **Kompetenzen** deutlich: Bereits die basalen Eingangsvoraussetzungen für den Auf- und Ausbau von PC- und Internetkompetenzen -das Lesen und Schreiben- zeigten sich innerhalb der empirischen Exploration stark sozial segmentiert und bei Jugendlichen unterer sozialer Lagen in ‚Regelschulen‘ kaum ausreichend, um einfache Suchaufgaben im Internet zu absolvieren. Aber auch die **pädagogischen und technisch-materialen Voraussetzungen** innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen dieser Jugendlichen sind am unvorteilhaftesten. Ein kontinuierlicher, praxisbezogener und auf das Lerntempo der SchülerInnen angepasster PC-Unterricht findet hier nicht statt.

Den Eltern dieser sozialen Lagen bleiben die neuen Technologien zudem weitgehend fremd. Ihnen gelten die Cybercafés allenfalls als ein Ort, wo der Nachwuchs Gefahren der Kriminalität und Drogennutzung weniger stark ausgesetzt ist.

Die Cybercafés und virtuellen Erfahrungen dieser Milieus scheinen im Alltag jedoch keineswegs ein ‚geschützter‘ Raum zu sein. Das für diese Jugendlichen im Alltagsleben der Barrios ohnehin erhöhte Risiko, Opfer eines Deliktes zu werden, scheint sich für diese Gruppen auch in virtuellen Sphären fortzusetzen. Die Exploration stieß nur in den Erzählungen dieses Milieus auf Berichte von Überfällen während fingierter Jobinterviews, die durch Kontaktaufnahmen via Internet zustande kamen und es wurde von mehreren Jugendlichen dieses Milieus von Erfahrungen sexueller Belästigung durch Chats und Webcams der Cybercafés berichtet.

Es erscheinen insbesondere die **alltäglichen Anerkennungsmuster von Kompetenzen und Interessen** durch das soziale Umfeld als bedeutsam für die Motivation, Herausbildung und Selbstzuschreibung individueller PC- und Internet-Interessen und Kompetenzen und für die Abgrenzung von anders gerichteten Haltungen und praktischen Vorlieben rund um die Technologien. Es zeigte sich, dass die Anerkennungsmuster der Familie und der Peers nicht unbedingt technologiespezifisch sein müssen, um sich dennoch in milieutypischer Weise im Feld der PC/Internetnutzung zu entfalten. Vielmehr sind es die *generellen* kulturellen, bildungsbezogenen Haltungen und Praktiken des sozialen Umfeldes, welche bestimmte Wahrnehmungs- und Aneignungsmuster und Nutzungsinteressen der Technologien durch die jeweiligen Befragten kanalisieren und fördern.

Die Schule hat offensichtlich dann einen Einfluss auf die Ausbildung und Förderung von bildungs- und berufsrelevanten IT Interessen und Kompetenzen, wo sie den Prädispositionen des jeweiligen Herkunftsmilieus stärker entspricht und entgegenkommt. Dies war im Milieu ‚A‘ bei Jugendlichen sozial unterprivilegierter Lagen mit technischem schulischem Schwerpunkt durchaus der Fall.

So erschien die Aussicht auf die Laufbahn eines Netzwerkadministrators oder die eines Kleinunternehmers mit ‚Cyber-Café‘ im lokalen Barrio oder die berufliche Selbstständigkeit in der Reparatur von PC-Hardware für Jugendliche und Eltern unterprivilegierter sozialer Milieus durchaus attraktiv, da den Tätigkeiten praktische Relevanz zugeschrieben wurde und sie auch für die Eltern plastisch nachvollziehbar waren, die Ausbildung zeitlich und finanziell ‚machbar‘ erschien und Ähnliches zudem von Bekannten und ehemaligen Schülern ausgeübt wurde.

Kurze, berufspraktische Studiengänge an der regionalen Universität waren für diese Jugendlichen und ihre Eltern im ‚besten Fall‘ denkbar, jedoch nicht die Bewältigung umfangreicherer und theorielastiger informationstechnologischer Studiengänge an der Universidad de Buenos Aires oder anderen privaten Einrichtungen.

*Expansive Lernstrategien* rund um PC und Internet werden bei den Interviewten des Milieus ‚a‘ ohne schulischen Technikscharpunkt durch positive Anerkennungsverhältnisse innerhalb der Familie oder Peergruppen ebenso wenig gefördert wie durch die Lehrer. Alle für diesen Lebensabschnitt relevanten sozialen Kreise konsolidieren eher das eingeschränkte Spektrum der PC- und Internet- Kompetenzen, Interessen und Anwendungen dieser Jugendlichen auf einem relativ gleichbleibenden Niveau. So beginnen und verbleiben die PC/Internet-Aktivitäten dieser Jugendlichen auch über längere Zeiträume in den Sphären des Entertainments und der Chat - Kommunikation.

Die empirische Exploration dokumentiert insgesamt, dass die auf PC und Internet bezogenen ‚Vorlieben‘, Motive und Muster der Wahrnehmung, Bewertung und der Nutzung der jungen Befragten in relativ engem Zusammenhang mit den **Bedingungen des sozialen Milieus und der alltäglichen Lebensführung** und mithin mit den Strukturen ihres **Habitus** stehen. Auch wenn die Jugendlichen aller sozialer Milieus z. B. regelmäßig per Internet ‚chatten‘, so tun sie dies doch in unterscheidbarer Weise und aus distinkten Wahrnehmungsmustern und Motivlagen heraus und überschreiten z.B. in ihren ‚virtuellen Vergemeinschaftungsnetzen‘ keineswegs ihre Gesellungskreise und Prinzipien der Vergemeinschaftung ihres ‚nicht digitalen‘ Alltags.

Die PC- und Internet- bezogenen Haltungen und Nutzungsmuster der SchülerInnen unterprivilegierter sozialer Lagen in Argentinien spiegeln die milieu- und familienhistorischen Erfahrungen u.a. insofern, als dass ‚Investitionen‘ in soziales, lokal akkumuliertes Kapital (z. B. via Instant-Messenger) oder die spontane, spielerische Momentorientierung und Ausbildung ‚sportlicher‘ Geschicklichkeit (z. B. über Action-Videospiele) subjektiv als ‚sinnvoller‘ und ‚passender‘ erscheinen als umfangreiche ‚Bildungsinvestitionen‘ in ‚neuen‘ Bereichen mittels PC- und Internet vorzunehmen (z. B. in Form fremdsprachlicher Nutzung des Internets oder das Erlernen und Vertiefen bestimmter Anwendersoftware für die Schularbeiten oder für spätere Bildungs- und Berufswege).

Die allgemeinen Distinktionsmechanismen des Habitus scheinen sich mithin über die ‚feinen Unterschiede‘ des Geschmacks, des sprachlichen und symbolischen Ausdrucks und der sozialen Kohäsion und in virtuellen Feldern insgesamt eher zu ‚reproduzieren‘ als gänzlich andersgerichtete Wege ‚einzuschlagen‘.

Die Ausprägung bzw. Tiefe der aufgefundenen Chancengefälle spiegeln nicht nur die traditionellen Schwächen und Versäumnisse des **argentinischen Schulsystems**. Sie sind mithin als Resultat einer problematischen **politischen historischen Gesamtentwicklung** eines ressourcenreichen und einst wirtschaftlich starken Landes im Spannungsfeld internationaler und nationaler politischer Agenden zu sehen. Die neoliberalen Transformationen des Staates und der Gesellschaftsordnung Argentiniens haben die wirtschaftliche Abhängigkeit und die sozio-regionalen Disparitäten über Jahrzehnte fortlaufend vertieft und mithin Chancen sozialer Teilhabe und Konsolidierung demokratischer Strukturen begrenzt. Die Resultate dieser Politiken sind sowohl in I&KT-Politik wie auch im Bildungswesen sichtbar.

Für **empirische Untersuchungen** im Themenfeld zeigt das Beispiel Argentiniens, dass keineswegs von einem Sekundarstufenabschluss eines Nutzers auf *anwendbare, inkorporierte* Kompetenzen und Wissensbestände geschlossen werden kann. Ebenso wenig sollten regelmäßige Besuch eines Internetcafés in unterprivilegierten ‚Barrios‘ mit digitaler ‚Inklusion‘ gleichgesetzt werden. Auch steht eine positive subjektive Selbsteinschätzung der eigenen PC/Internetkompetenzen nicht selten im Gegensatz zu tatsächlich anwendbaren Fertigkeiten. Die Widersprüche zwischen Selbstbild und Praxis, zwischen institutionalisierten Bildungstiteln und inkorporiertem Wissen, zwischen einem ‚Lebensstil-Etikett‘ und der tatsächlichen Ausgestaltung und sozialen Bedeutsamkeit eines Internetcafé-Besuches im Kontext ‚digitaler Ungleichheiten‘ gilt es bei der Konzeption empirischer Untersuchungen und bei der Analyse bestehender Forschungsergebnisse zu beachten.

**Schulische Konzepte**, die diese Jugendlichen einbinden und fördern wollen, sollten stärker auf die Vermittlung von *praktischen* Methodologien in der Nutzung von PC- und Internet und auf die Förderung personaler Kompetenzen im kritischen Umgang mit Medien abstellen als in theorielastigem Unterricht die Vermittlung von abstrakt bleibenden Konzepten und Begriffen zu betonen.

Gemeinsames Lernen, solidarische, gemeinschaftliche Lern- und Organisationsformen und damit auch milieuspezifische ‚Talente‘ und gelebte Praxis der Jugendlichen aus unterprivilegierten Lagen sollten auch in der Erarbeitung schulischer IT-Inhalte und Methodologien genutzt und gefördert werden, anstatt theorieinteressierte, ‚Einzelkämpfernaturen‘ mit expansiven Lernmustern innerhalb der Schülerschaft vorauszusetzen und zu fördern. Dies setzt nicht zuletzt auch eine veränderte Wahrnehmung der Lehrerschaft voraus, die häufig nicht nur der Leistungsbereitschaft, sondern auch der *Leistungsfähigkeit* der Jugendlichen der unterprivilegierten Milieus stark ablehnend gegenübersteht und perspektivisch kaum positive Entwicklungen für die Jugendlichen erwartet.

Die besuchten Sekundarstufenschulen unterprivilegierter Milieus mit *technischem* Schwerpunkt vermögen ihren SchülerInnen offenbar die notwendigen fachlichen Kompetenzen und Zuversicht für weiterführende Bildungswege durchaus zu vermitteln. Der sozial stark segmentierte Bildungsbereich in Argentinien jedoch hat zu einer sozialen Homogenität geführt, die sich in den formalen und informellen Rekrutierungsmechanismen der jeweiligen Technikerschulen, Hochschulen und Unternehmen und zudem auch *subjektiv*, in den Köpfen bzw. Zukunftsplänen der Jugendlichen selbst fortsetzt.

Der **objektiven ‚Verwertbarkeit‘** der Kompetenzen und Bildungstitel für weiterführende Bildung und Berufswege scheinen mithin trotz ähnlicher Abschlüsse und Bildungsdauer der KandidatInnen aus unterprivilegierten Milieus in Argentinien enge Grenzen gesetzt. Wie sich an den Jugendlichen des unterprivilegierten Milieus mit schulischem Technikscharpunkt andeutet, wirkt selbst die intensive institutionelle und private Aneignung IT-spezifischer Kompetenzen nur bedingt auf die sozialen Chancengefälle in den Feldern weiterführender Bildung und Berufsmarkt in Argentinien ein. Die Jugendlichen der unterschiedlichen Milieus bewegen sich trotz identischer Bildungsabschlüsse in segregierten Zugangssphären zu weiterführenden Bildungs- und Arbeitsmärkten.

Dies verdeutlicht die Relevanz der Chancenstrukturen *verbundener* gesellschaftlicher Felder über den unmittelbaren I&K – Bezug hinaus für die ‚Verwertbarkeit‘ von Bildungskapital und Kompetenzen in anschließenden Bildungs- und Erwerbsarbeitskarrieren. Die Untersuchung von ‚Digitalen Ungleichheiten‘ und politische Maßnahmen sollte demnach nicht nur ‚digitale‘ Kompetenzen und Kontexte beachten, sondern auch die effektive ‚Verwertbarkeit‘; hierfür bedarf es einer *erweiterten Perspektive* und der *politischen Gestaltung angrenzender, einflussreicher* sozialer Felder und Praxis (wie z. B. des Arbeitsmarkts).

Die **Regierungsmaßnahmen** zur Förderung von Bildungschancen im technologischen Bereich zeichnen sich vornehmlich durch medienwirksame Inszenierungen und technizistisch-materialistisch verengte Konzepte aus. Veraltete, halb leere und dysfunktionale PC-Räume in den besuchten staatlichen Schulen der städtischen Randgebiete waren die Regel. Ob SchülerInnen in weniger privilegierten Milieus Zugang zu PC und Internet in ihren Bildungseinrichtungen haben, ist daher in Argentinien maßgeblich von der *Eigeninitiative* der Schulleitung und Elternschaft abhängig und damit letztlich auch von deren Werthaltungen und finanziellen Vorbedingungen.

Die aufgefundenen Syndrome der vorliegenden empirischen Exploration in und um Buenos Aires finden in vielen Punkten Entsprechung mit existierenden Studien rund um ‚Digitale Ungleichheiten‘ in anderen Gesellschaften bzw. Ländern. Insofern weisen die Ergebnisse über den regionalen und nationalen Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinaus und eröffnen weitere Fragen hinsichtlich der Faktoren, die **strukturelle Ähnlichkeiten und Differenzen ‚Digitaler Ungleichheiten‘ zwischen unterschiedlichen Gesellschaften, Ländern und Weltregionen** begründen und inwieweit diese sich im Zeitverlauf ‚globalisieren‘ oder ausdifferenzieren.

Die **geschlechtlichen Unterschiede** zeigten sich für Wahrnehmungs- und Nutzungsmuster von PC und Internet innerhalb eines Milieus im Rahmen der Exploration als durchaus bedeutsam. Sie konnten jedoch in der vorliegenden Arbeit nur cursorisch behandelt werden. Sie verdienen, ebenso wie die zuvor genannten Dimensionen (inter)nationaler und regionaler Differenzen bzw. Ähnlichkeiten der PC/Internetsyndrome einer tiefer gehenden Betrachtung, um ‚Digitale Ungleichheiten‘ besser beschreiben und beurteilen zu können.



## 8 ANHANG

### 8.1 **Teilstrukturierte sozio-biografische Tiefeninterviews**

Es wurden teilstrukturierte, sozio-biografische Tiefeninterviews mit zwölf Jugendlichen (15-18 Jahre) beider Geschlechter in mehrfachen Sitzungen durchgeführt.

Einige der Fragen wurden auch in den Familien und Elterngesprächen in veränderter Formulierung eingesetzt.

Im Mittelpunkt standen lebensweltlich bedeutsame Wahrnehmungs- und Handlungsmuster im Bereich der Familie, Bildung, der geplanten beruflichen Zukunft, der Mediennutzung und Vergemeinschaftung sowie die sozio-ökonomischen und kulturellen Bedingungsrahmen der Interviewten.

Der nachfolgende Leitfaden unterstützte die Durchführung der Gespräche ‚im Hintergrund‘. Je nach Gesprächssituation wurden die Fragen gewählt und dem jeweiligen Kontext der Gesprächssituation angepasst.

Es wurden nicht etwa alle der hier gelisteten Fragen in jedem Interview schematisch ‚abgehakt‘. Neue und andere Fragen ergaben sich aus dem jeweiligen Kontext, im Gesprächsfluss. Dennoch wurde Wert darauf gelegt, alle zentralen Fragebereiche in den Gesprächen zu thematisieren; die Tiefe und Gewichtung der Themenfelder wurde jedoch bewusst –mit dem Ziel der Habitusexploration- von den Interviewpartnern mitgestaltet.

#### 8.1.1 **Das ‘Hier und Jetzt’ zum Intervieweinstieg**

- *Primero quisiera hacerte algunas preguntas acerca de tu día a día actual.*  
*Contame: ¿Que haces en un día común ....?”*
- *¿Que haces en tu tiempo libre? Un fin de semana ideal, como sería? Con quien passas tu tiempo?*
- *¿Que son las cosas que más te gustan hacer? Y cuales te gustan menos? (¿Por que? etc.)*
- *¿Planificás tu semana y como?*
- *¿Como te desenchufas? ¿Que es lo que causa ‘stress’?*

#### Eigen- und Fremdbeschreibung:

- *¿Si tuvieras tres palabras: como te caracterizarías?*
- *¿Qué te dice tu novio/novia (esposo/ esposa) como sos?*
- *¿Qué te dicen tus padres (hijos) como sos?*
- *¿Que te dicen tus amigos / vecinos/ etc. como sos?*

#### 8.1.2 **Kulturelle Vorlieben und Abneigungen**

- *¿Que temas (no) te gustan de la televisión, cine, de libros (lee?), de revistas, Internet, teatro, etc.?*  
*(Frecuencia y tipo de consumo cultural)*
- *¿Que fue el último libro que leíste?Cuál es tu lectura favorita?*
- *¿Qué música te gusta?*
- *¿A donde vas para salir? ¿Cómo vás (medio de transporte)?*
- *¿Cuántas veces saliste durante el ultimo mes?*

### 8.1.3 **Bildung, Kindheit und Jugend**

#### Genereller Bezug zur Schule/Universität

- ¿Te gusta (gustó) la escuela? Que te gusta (gustó) más y que menos?
- ¿Te gusta aprender?
- ¿Cuál fue tu mejor año? Por que?

#### Entscheidungsstrukturen und Beurteilung der Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen:

- ¿Por que y quien eligió la escuela? Cuales son las ventajas y las desventajas de tu colegio?
- ¿Por que esta carrera? ¿Qué querías conseguir con esto?
- ¿Como llegaste a la decisión, quien y que te informó? (Como llegaron tus hijos a la decisión?)
- ¿A que tipo de colegio /universidad nunca te hubieran mandado tus padres?
- ¿Que nunca hubieras estudiado? En que nunca hubieras trabajado..? ¿ Que nunca aconsejarías a tus hijos hoy en día estudiar y/o trabajar ..y por que?
- ¿Tenías alguien en tu familia o entre tus familiares, que estudiaba algo parecido, que te contó de eso?
- ¿Quien es / ha sido el mejor profesor? Por que? Y como era el peor?
- ¿A que tipo de profesor te resulta difícil 'respetar' aún que esa persona tiene "autoridad" formal (por su puesto o edad)?
- (Padres e hermanos estudiantes):¿Te gustaría volver a la escuela?
- (Padres e hermanos estudiantes): ¿Es como te imaginas / imaginabas la vida de estudiante?
- ¿Cómo es la gente que estudia/ estudiaba x?

#### Bildungsdefinitionen:

- ¿Qué es lo que no se podía "no saber" hoy?
- ¿A quien consideras como persona "inteligente"? / "tonta"?
- ¿A quien consideras una persona "educada"?
- ¿Que pensás que es lo más importante que aprendiste /estas aprendiendo en la escuela/universidad?
- (Padres):¿Que es lo que les 'sirve', y que no? ¿Por qué?
- (Padres): Cuando eras joven ¿cuales fueron las cosas más importantes que te llevaste de tu escuela /universidad para tu vida?

#### Wahrnehmung von Bildungsprofilen und Bildungsleistung:

- ¿Estas/Estuviste entre los mejores, peores, en el medio?
- ¿Cuales son/fueron tus mejores materias?
- ¿Cuales son tus talentos? (Padres: ¿Cuales son los talentos de cada uno de tus hijos? ¿De donde/quien 'vienen'?)
- ¿En que materias te importa más el rendimiento de tus hijos en la escuela? ¿Si volvieron con un 4? o un 8, era/es lo mismo?

Schulische Lern- und Konfliktstrategien und familiäre Unterstützungsleistungen:

- Padres: ¿Cómo apoyas /apoyaste a tus hijos en la escuela?
- Jovenes: ¿Cómo te apoyan tus padres o hermanos?
- Contame de un problema que tuviste/ que tuvo tu hijo en la escuela /universidad y como se solucionó!
- ¿Como se preparan hoy tus hijos/ como te preparaste vos cuando eras joven para los exámenes / las tareas, etc.?
- De quien copias tareas? Quien copió de vos? Algunas veces usaste 'ayudas' para los exámenes?

Ausbildung und Vergemeinschaftung/soziale Beziehungen:

- ¿Tus compañeros de escuela: ¿Seguís en contacto con algunos hoy? ¿Cuáles te cajeron no demasiado bien y por que? (tema competencia vs. solidaridad)
- Padres: ¿Cuáles de los compañeros de tus hijos te caen bien y cuales no?
- Cuando eras joven ¿quien era tu profe favorito? ¿Como era? ¿Y de que materia?
- ¿Y el peor: que hacía? ¿Cómo te arreglaste con el?
- ¿Quien es el mejor profe que tuvo tu hijo y porque?

Familiäre und bildungsinstitutionelle Normen und Regeln:

- ¿Cuales son las tres convenios más importantes entre vos y tus hijos /con tus padres?
- ¿Que haces /hacían tus padres para que se respetan las reglas?
- ¿Qué diferencias hay entre las reglas y costumbres de la escuela de tus hijos y en tu casa?
- ¿Que cambiarías si tuvieras el puesto de profesor o de director de la escuela hoy?

**8.1.4 (Erwerbs)Arbeit und Leistung (Schwerpunkt Eltern)**

Einstiegsfrage:

- Contame de tu carrera laboral: ¿En donde trabajaste, por cuanto tiempo, como llegaste a estos trabajos, cuales te gustaron más, cuales no y por que, etc..?
- ¿Para ti, es más importante el dinero o el tiempo libre?

Berufswahl:

- Cuando eras joven: ¿Cómo elegiste tu profesión/ primeros trabajos?
- ¿Que opinaba tu familia de tu decisión de trabajar en...?
- Tus hermanos ¿en que trabajan/ trabajaban?
- Quien en tu familia trabajó/ trabaja en algo muy similar?
- Tus hijos ¿que te gustaría que estudien/ en que trabajen? Por que?

#### Arbeitslosigkeit/Krise/Abgrenzungsstrategien:

- ¿Que cambios experimentaste respecto a tu trabajo antes y luego de la crisis de 2001/ 02?
- ¿Que trabajo nunca harías? Por que?
- ¿Como tratarías de conseguir trabajo si lo perderías ahora?
- *Si la persona es desempleado / no trabaja: Explorar las razones por que no trabaja, si está (o estaba buscando) y que en donde y como, con que resultados, etc.*
- *Si la persona es 'Ama de casa': Explorar las razones, proyectos alternativos, las tareas y la percepción der ser "Ama de Casa", como lo manejaba p.ej. su madre y abuela, etc. Si la persona está o estaba buscando otras oportunidades o trabajó en el pasado (¿en que? En donde?) . Explorar participación en trabajo doméstico de otros miembros de la familia.*

#### Wahrnehmung und Bewertung des Arbeitsmarktes:

- ¿Cuales son los trabajos del futuro en Argentina? Que trabajos son los más atractivos hoy para tus hijos?
- ¿Para que 'sirve' estudiar? (¿Para que 'sirve' trabajar?)
- ¿Quién de tus hijos probablemente obtendrá el mejor trabajo? ¿Por qué?
- ¿Pensás que todo se puede lograr hoy en la vida, si uno se esfuerza?
- ¿Cuales han sido tus desafios personales más importantes durante tu vida?

### **8.1.5 Familie und soziale Beziehungen**

#### Einstiegsfragen:

- ¿Eligí un animal que represente cada uno de tu familia...! (familia actual y cuando era joven)
- ¿Cinco acciones que definen a tu familia...!) (familia actual y cuando era joven)

#### Entscheidungsstil und Kohäsion:

- ¿Como se toman las decisiones en tu familia? Quien es responsable para el hogar, las finanzas, etc. que en la pareja? (Tareas, responsabilidades)
- ¿Qué es lo que hacen juntos?
- Dame tres ejemplos para el estilo de educación de tus padres..

#### Konfliktstrukturen:

- ¿Cuando tenés problemas, con quien hablás primero?
- ¿Sobre que discutan o se pelean en familia? Como lo soluciona? (Ejemplos!)
- ¿Quién es el que tiene/tenía la "última palabra" y quien decide?

#### Geschwister:

- ¿Como te llevas con tus hermanos hoy?
- ¿Te pareces a uno de tus hermanos más?

#### **8.1.6 Familiäre Transmissionen**

- Tus padres ¿les admiras por algo?
- ¿Que haces diferente que tus padres (y que harías igual)?
- ¿Y que es lo que hace más orgulloso de tus hijos?
- ¿Quien de tus hijos te parece más? Y quien a tu esposa/o?
- ¿Pensás que los varones se diferencian de hija/s? Como? Por que?
- ¿Que haces/ hiciste en tu tiempo libre con tus hijos cuando eran chicos? Cuales son/ eran sus pasatiempos juntos?
- ¿Cual fue la enseñanza más importante que te llevaste de tus padres? (abuelos, otros familiares)

#### **8.1.7 Zukunftsentwürfe und -strategien**

- ¿Como te ves en cinco y en diez años?
- (Padres): ¿Como pensás pueden afrontar tus hijos mejor los desafíos del futuro?
- (Padres): ¿Cuales consideras las mejores estrategias para ellos para que estén bien en el futuro?

#### **8.1.8 Soziales Kapital/Vergemeinschaftungs- und Kohäsionsstile**

##### Freundschaften:

- ¿Te gusta conocer mucha gente?
- ¿Que tipo de persona te cae muy bien? Y muy mal?
- ¿Cuántos amigos tenés?; ¿Qué diferencia hay entre “amigos” y “conocidos”?
- ¿Quien es tu mejor amigo / de la familia? Por que? Desde cuando? Que hace?
- ¿En que se diferencian? Lo admirás por algo o le odias por algo?
- ¿Cuantas veces se vieron en la ultima semana?
- ¿Contame de un conflicto importante que tuvieron (y como lo solucionaron)?

##### Nachbarschaft/ territoriales Milieu:

- ¿Conocés a tus vecinos? Que hacen?
- ¿Te gusta el barrio? Cuales son las ventajas y desventajas del barrio? Donde te gustaría vivir en 10 anos?
- ¿Cuáles son tus transportes habituales? ¿Qué barrios frecuentas? ¿ Cuando? ¿Por qué? ¿Cuáles tratas evitar?

#### **8.1.9 Abschlussrunde**

##### Argentinische Sozial- und Wirtschaftskrise:

- ¿Qué recuerdas de la crisis del 2001/02? Como viviste este tiempo? Y tu familia y amigos?
- ¿Por qué pasó lo que pasó en 2001/2002?

##### Abstrakte Werte, Ausblick:

- ¿Que es lo más importante en la vida?
- Cual es tu mayor preocupación personal actual (y la de tu familia)?

## 8.2 Teilstrukturierte medienspezifische Tiefeninterviews

Die Exploration der Kernfälle wurde von themenzentrierten, teilstrukturierten Interviews rund um PC/Internet begleitet.

Die PC/Internetgespräche konzentrierten sich auf Aspekte der:

- PC/Internetsozialisation
  - u.a. Zeitpunkt und Gründe für den Erstzugang zu PC/ Internet und den weiteren Verlauf der Nutzung
- vergangene und aktuelle zentrale Motive für die Nutzung
- spezifische Interessen und Nutzungsinhalte (aktuelle und vergangene)
- Aneignungsstrategien
- Selbsteinschätzungen zu PC/Internetfertigkeiten
- wahrgenommene Schwierigkeiten der privaten und institutionellen Nutzung und zur Verfügung stehende bzw. in Anspruch genommene Hilfs- und Informationsquellen und Lernbeziehungen innerhalb der Familien, Peers und zu Lehrkräften bzw. Dozenten und Internetcafé- Angestellten

Zudem wurden die technisch-materialen und zeitlichen Zugangsbedingungen zu PC und Internet sowie die Nutzung verbundener I&K Technologien und Datenträger (Handy, MP3, etc.) durch die Jugendlichen und ihr Umfeld erkundet.

### Acceso y uso actual

#### ACCESO:

¿Donde accedes la PC e Internet ahora habitualmente?

#### Tiempo/ frecuencia:

¿Cuanto tiempo usas la PC /Internet por día/ semana? (Solo/ con amigos?)

¿Te olvidas a veces del tiempo cuando estás online o usando la PC offline? (Que hace?)

### Contacto inicial ; Razones Interés

- Contame ¿como conociste la PC e Internet ( a través de quien? Porque? Cuando fue?)
- ¿Que fue lo que te fascinó más? Para que te sirve?
- ¿Y como se desarrolló tu interés luego (con quien, para que, en que campos)?

### Estudios / Trabajo:

- ¿Útil para tus estudios en el colegio / en la facultad?
- ¿Tus conocimientos e habilidades de la PC/ Internet, ¿cómo te van a ser útil para conseguir trabajo más adelante? ¿Que tipo de trabajo?

### Padres/ Familia y NTICs

- ¿Tus papas, te enseñaron algo de la PC / Internet? Saben mucho, algo, nada de las nuevas tecnologías?
- ¿Les gusta que te interesa la PC e Internet?
- ¿Discuten sobre el tiempo que pasas con la PC y te restringen ciertos contenidos en Internet?
- ¿Y tus hermanos, como se manejan? Y ahora?
- ¿Quien en tu familia es el “experto técnico”?

### **PREFERENCIAS de USO (OFF- y ONLINE):**

Contame de lo que haces habitualmente con la PC y en Internet!

**Offline:** ¿Que programas usas? Estás reparando, abriendo maquinas?

**ONLINE/ Internet:** ¿Cuales son tus cinco páginas y servicios favoritos?

**EN GENERAL:**

- ¿Que es lo que no te gusta hacer con la PC e Internet y por que?
- ¿Que es lo que te aburra? Molesta? Divierte?
- ¿Que es lo que te gustaría manejar y entender mejor?
- ¿Que tipo de comportamiento de otros o tipo de sitios te molestan de otros en Internet?
- ¿Para que sirve la PC e Internet a la sociedad? A Argentina? A los barrios?

### **Competencias/ Conocimientos/ Problemas:**

- ¿Que cosas nuevas (sitios, servicios de Internet, programas, etc.) aprendiste en los ultimos seis meses?
- ¿Sos entre los que saben más o entre los que saben poco de la PC e Internet?
- ¿A quien ya ayudaste con la PC / Internet (encontrar algo, instalar un programa, etc.)?
- ¿Consultas o problemas técnicos que tuviste ¿cuales son y quien te ayuda?
- ¿Que es lo que hacen (y no hacen) personas que no saben mucho de Internet y de la PC típicamente?
- ¿Como se identifica a un “experto” de PC/ Internet? Como te das cuenta si alguien sabe mucho /nada de PC/Internet?
- ¿Quien admiran por sus conocimientos y habilidades con la PC e Internet? Que es lo que hace y sabe esta persona?
- ¿Idiomas: visitas páginas en otros idiomas? ¿Cuáles? Para que? ¿Hay dificultades?

### **Escuela y Computación:**

- ¿Tus profes, saben mucho, poco, nada de PC/Internet?
- ¿Contame de las clases de computación en el colegio. Como es la aula, los horarios? Que materias te gustaron y cuales no? Como eran / son tus notas?
- La última vez que buscaste información para el colegio (la universidad) a través de Internet: ¿En donde buscaste y como encontraste la información? ¿De que tipo de trabajo se trataba?
- Redacción de trabajos con Word, Powerpoint, Excel, etc.:para el colegio. Ejemplos!!

### **Práctica y Ética social:**

(Como se relaciona la persona con otros a través de Internet?)

- ¿Tus amigos, como se manejan con la PC?
- ¿Hiciste amigos a través de Internet?
- ¿Usas la PC solo o a menudo con amigos?
- ¿Dame un ejemplo de alguien que abusa la PC/ Internet (alguien que lo usa mal). Que hace esta persona?
- ¿Que tipo de sitio es peligroso? Que se debería prohibir? Que sitios te prohíben /han prohibido tus padres?
- ¿Sabes algo de 'hacking'? Que es? Que opinás? (Crasher vs. Hacker; “Scriptkiddies”; “Condor” Kevin Mitnick etc.)
- ¿Que opinas acerca de bajar música sin pagar?
- ¿Que opinas acerca de la libertad de información para todos? (Y ‘abrirías’ tu propio PC para peer-to-peer?)

### **Vinculo con otras tecnologías?**

- ¿Cuales de las otras tecnologías usas también (o más) que la PC / Internet (telefono celular, cámara digital, playstation, mp3, etc.)?

### 8.3 Technischer Fragebogen

Der ‚technische‘ Fragebogen umfasst insgesamt 32 Fragen zu I&K- spezifischen Technologien und Unterhaltungstechnologien, Konzepten und Diensten und fordert auf, den jeweiligen Gegenstand frei formulierend zu definieren („Hardware es...“).

War sich der/die Befragte nicht sicher, so konnte die frei formulierte Definition in Form einer Vermutung erfolgen („Me suena, pero no estoy seguro. Supongo que es...“).

Drittens hatte der/die Jugendliche bei einem gänzlich unbekannten Begriff oder Konzept die Möglichkeit „Ich weiß nicht“ anzukreuzen („No sé“)

z.B.:

1. Qué se entiende como Hardware?

Hardware es....\_\_\_\_\_

Me suena, pero no estoy seguro. Supongo que es...\_\_\_\_\_

☐ No sé

2. ¿Qué se entiende como Software?
3. ¿Qué es el “Internet”?
4. ¿Sabés qué es un “Favorito” / Bookmark?
5. ¿Qué es un “Hot Spot”?
6. ¿Qué es “Hotmail”?
7. ¿Qué es “Messenger”?
8. ¿Qué es un “BUSCADOR” en Internet?
9. ¿Qué es un “Browser” (navegador)?
10. ¿Qué es un “Cookie”?
11. ¿Qué es una “Firewall”?
12. ¿Qué es un “Blog”?
13. ¿Qué es un “Wiki” y “Wikipedia”?
14. ¿Qué es “Skype”?
15. ¿Qué es un MP3?
16. ¿Qué es tecnología “WAP”?
17. ¿Qué es “DVD”?
18. ¿Qué es “Banda Ancha”?
19. ¿Qué es el “Paquete Office”?
20. ¿Qué es un “archivo”?
21. ¿Qué es una “carpeta”?
22. ¿Cuál es la diferencia entre el MS Windows Explorer y el Internet Explorer?
23. ¿Sabés para qué sirve usar la combinación de teclas “ctrl+alt+del”?
24. ¿Qué es un televisor de “Plasma”?
25. ¿Sabés qué es un “Handheld” (p.ej. “Palm pilot”)?
26. ¿Sabés qué es “Linux”?
27. ¿Sabés qué es un “Kernel” o el “Código fuente”?
28. ¿Sabés qué es un “Motherboard”?
29. ¿Qué es la diferencia entre un “WAN” y un “LAN”?
30. ¿Sabés qué es un “Backbone”?
31. ¿Qué es “Microsoft”?
32. ¿Qué es “IBM”?



## 8.4 Territoriales Milieu befragter Personen und Einrichtungen

### Obere' soziale Lagen:

- Familien, Bildungseinrichtungen sowie Internetcafés in Stadt Buenos Aires (Barrio Norte/Recoleta, Belgrano) und Provinz Buenos Aires (San Isidro)

### Mittlere' soziale Lagen:

- Familien, Bildungseinrichtungen sowie Internetcafés in Stadt Buenos Aires (Villa Crespo, Saavedra, Villa Urquiza)

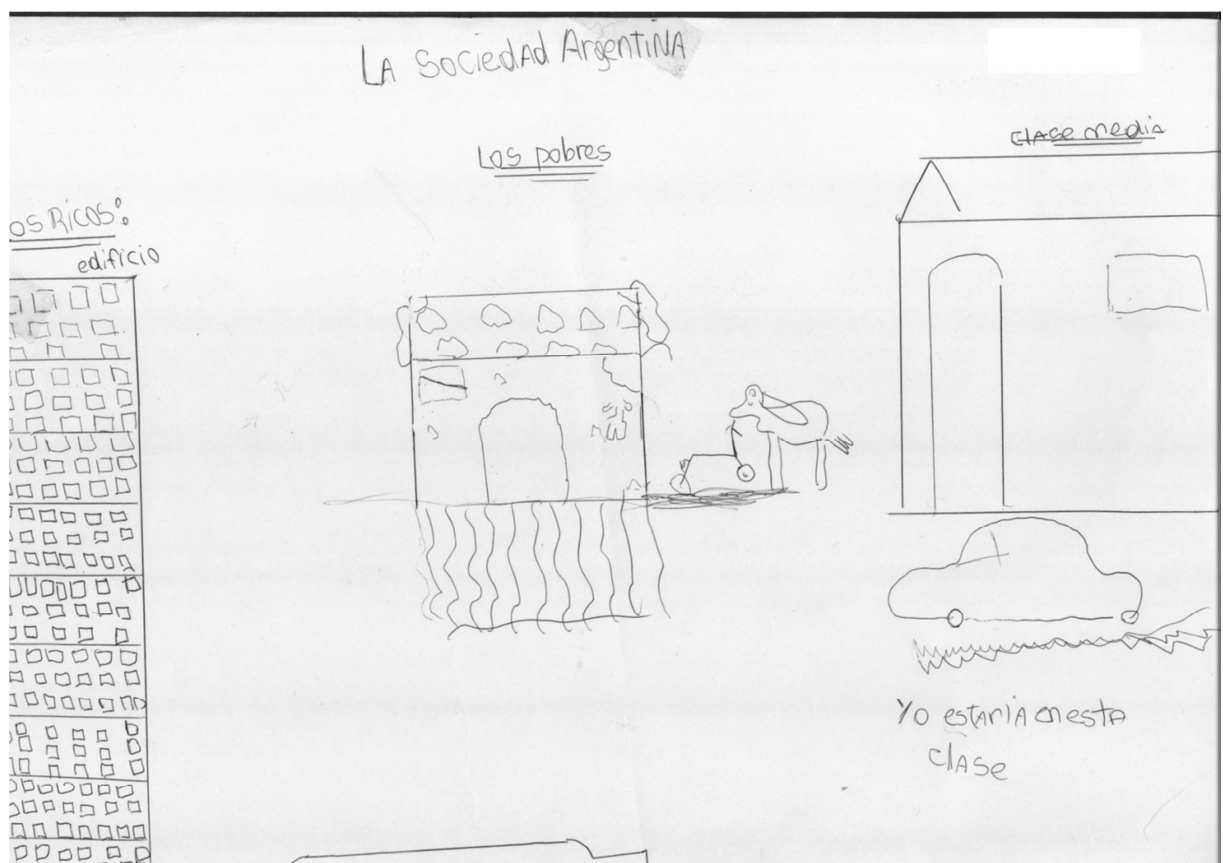
### Untere' soziale Lagen:

- Familien, Bildungseinrichtungen sowie Internetcafés in südlicher Provinz von Buenos Aires (La Matanza: Ciudad Evita, Isidro Casanova, Ramos Mejía)

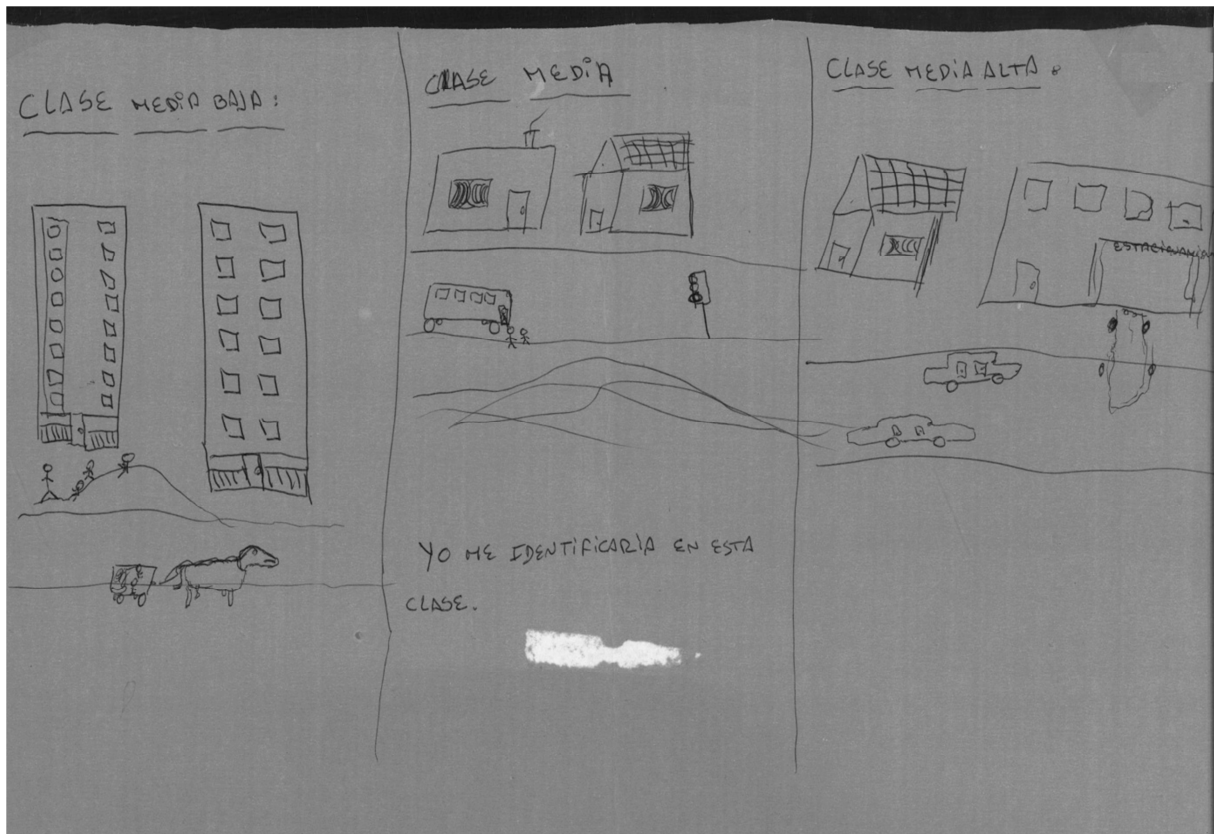
## 8.5 Collagen der Kernfälle

### 8.5.1 Collagen ‚Die Gesellschaft Argentiniens‘

#### 8.5.1.1 Milieu ‚A‘- unterprivilegiertes soziales Milieu



Jugendliche, 13 Jahre

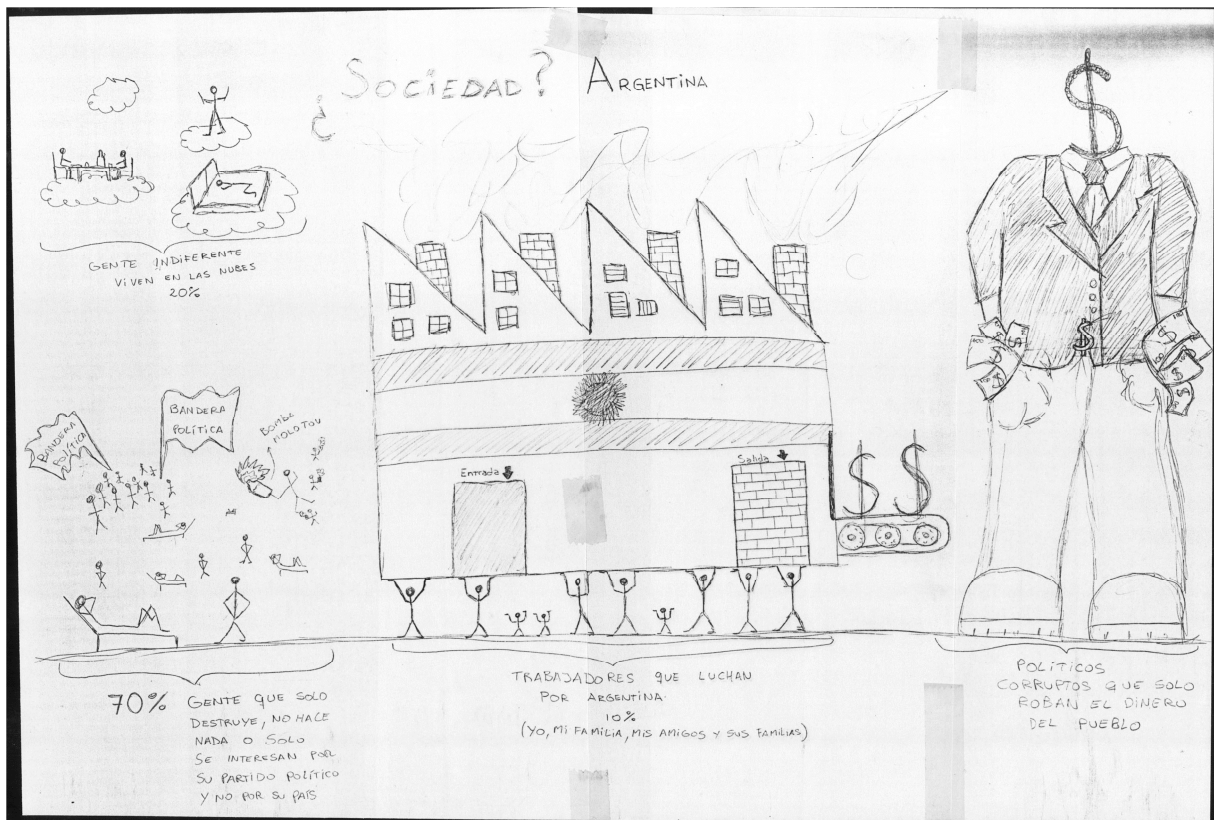


Jugendlicher, 16 Jahre

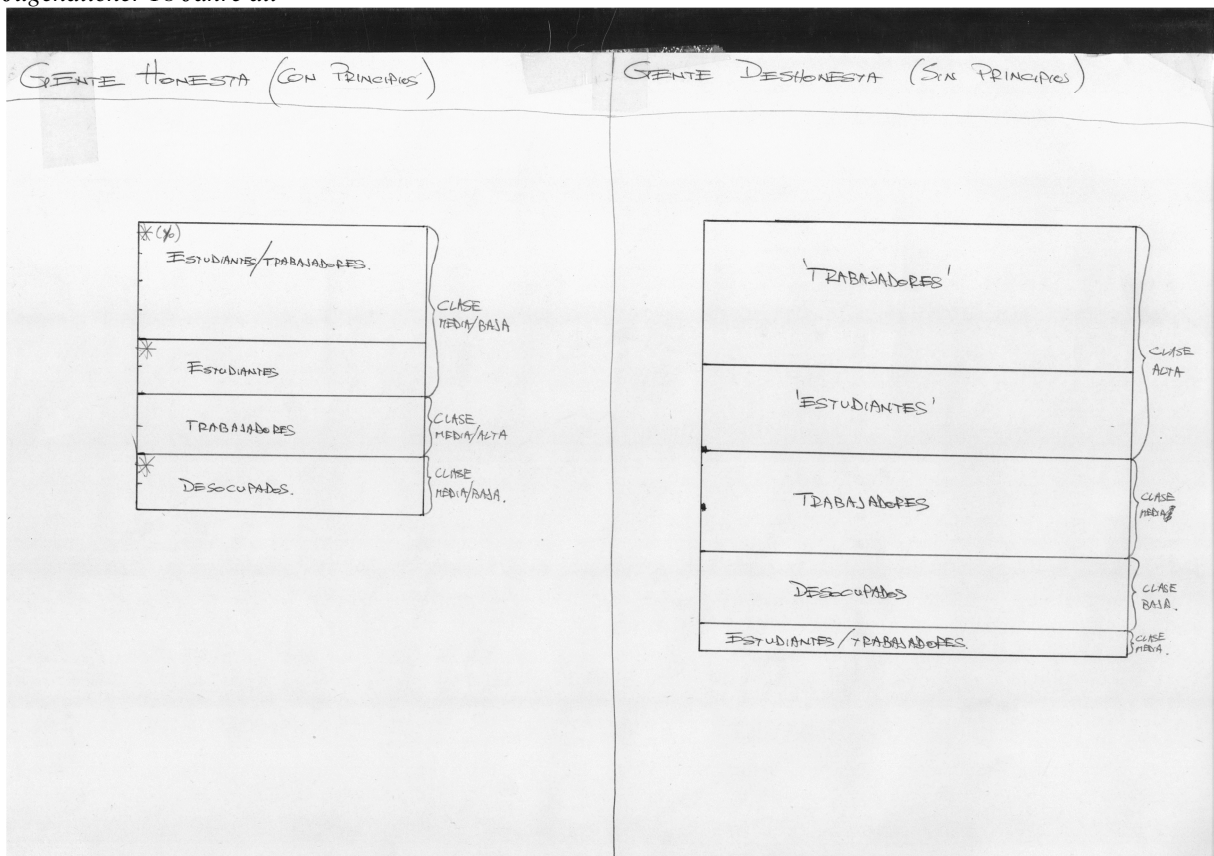


Jugendlicher, 17 Jahre

### 8.5.1.2 Milieu ,B'- ,mittleres' soziales Milieu



Jugendlicher 18 Jahre alt



Jugendlicher, 17 Jahre alt

\* CLASE DOMINANTE  
(POLITICOS / KIRCHNER  
PERSONAJES que no  
juegan directamente un  
rol importante) x ejemplo =  
Duhalde

\* CLASE ~~MEDIA~~ ALTA (MUY CHICA)

(\*) CLASE ~~A~~ MEDIA (CHICA)  
- MEDIA BAJA

(\*) PIQUETEROS → (MEDIANA)

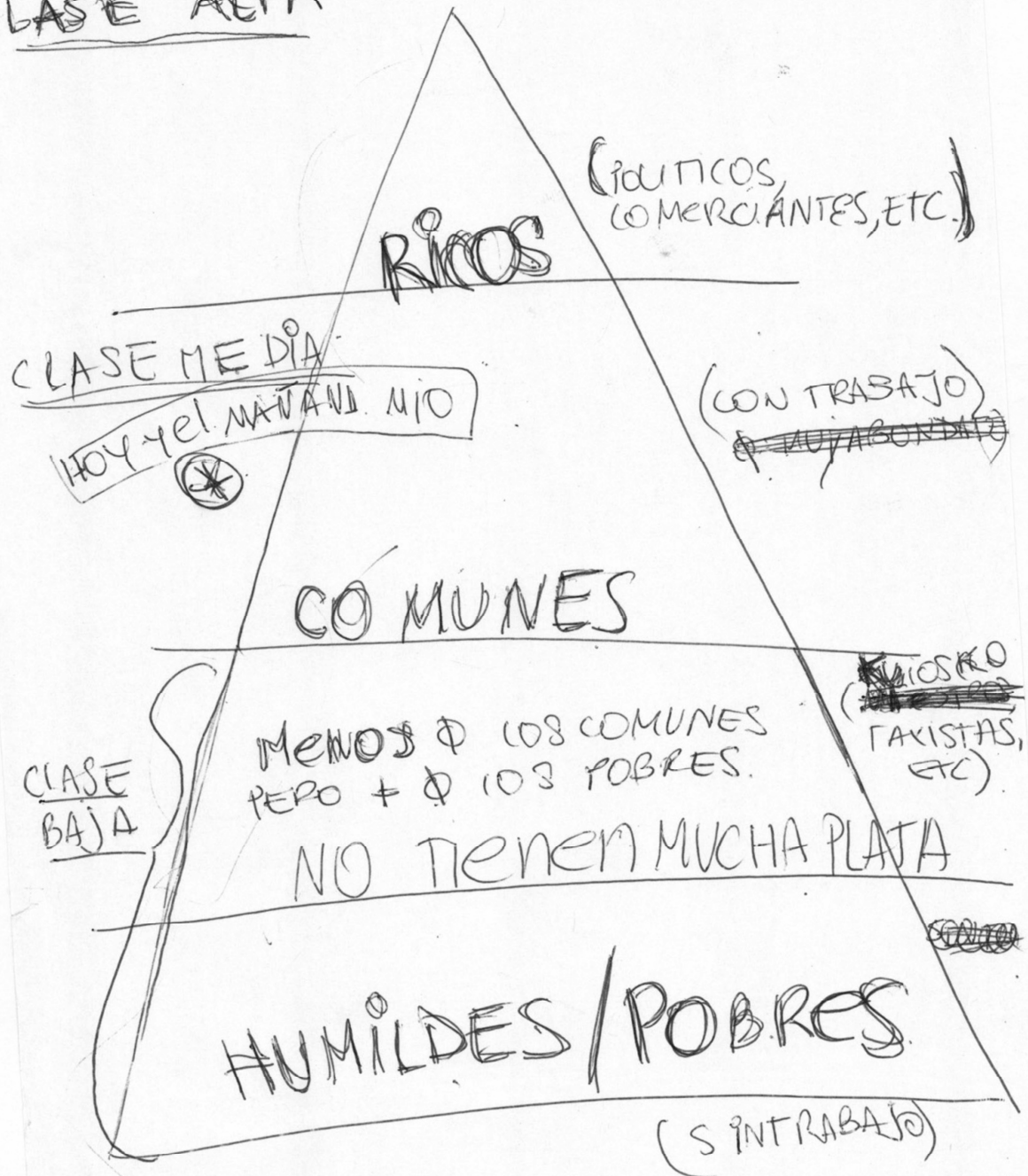
(\*) DESAMPARADOS, INDIGENTES (GRANDE)

Piqueteros y Desamparados = son  
Manipulados \* por la clase dominante,  
ya que sufren de una terrible  
ignorancia. Son dominados por la clase  
dominante con el fin de cumplir sus  
objetivos.

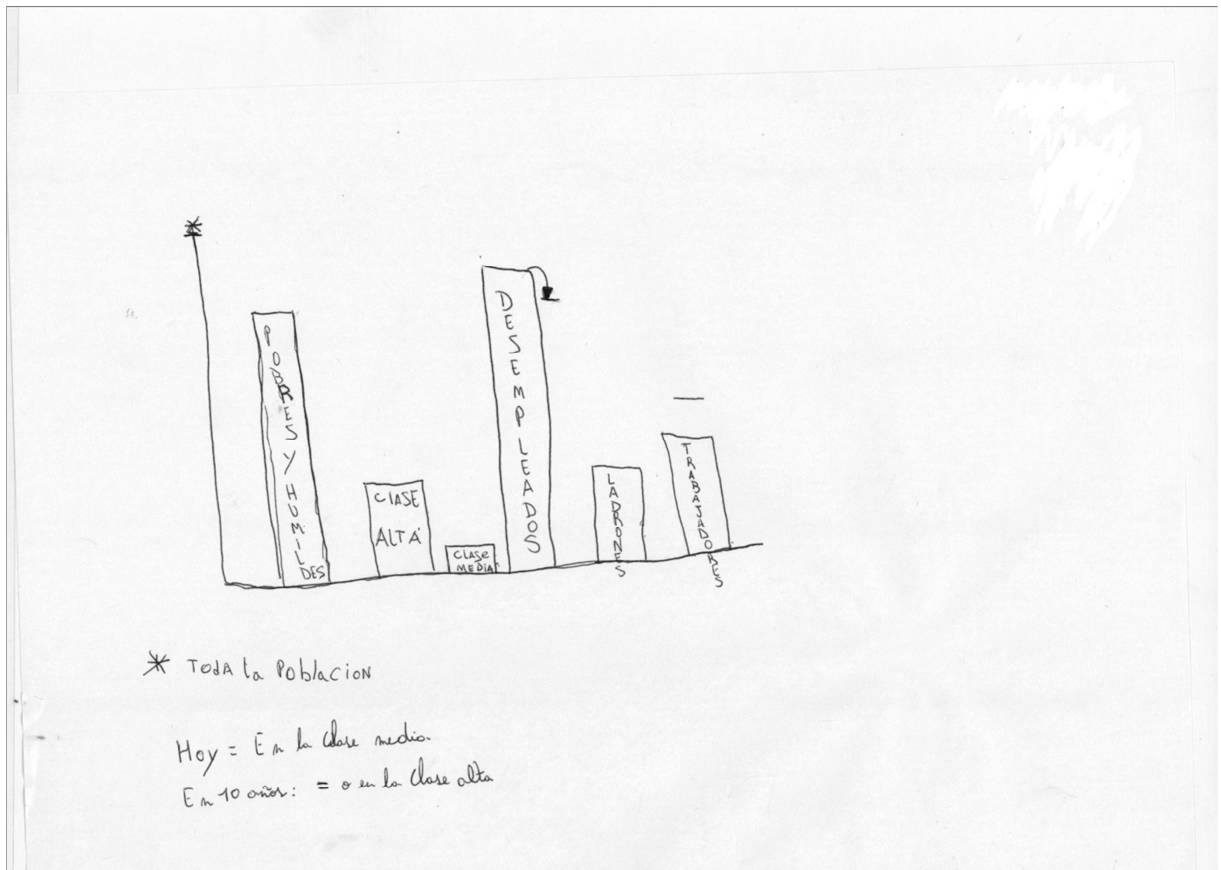
17



# CLASE ACTA

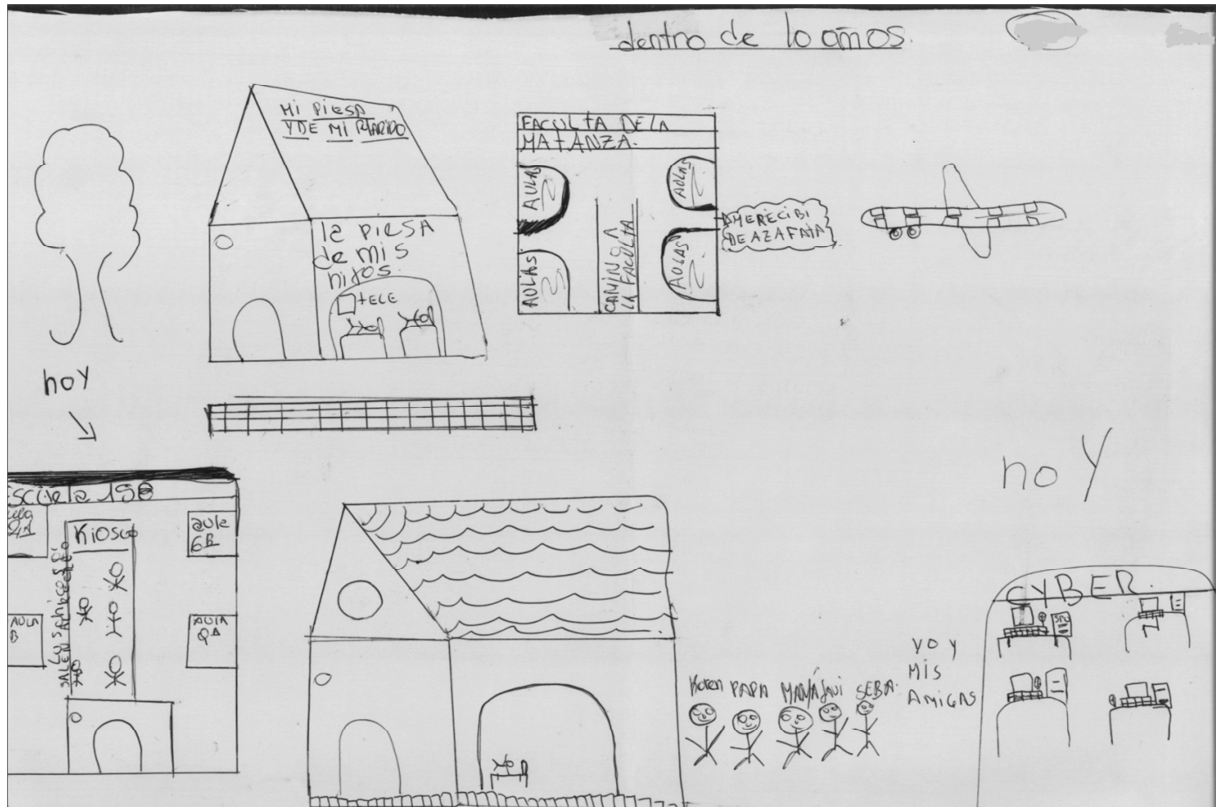


Jugendliche, 14 Jahre

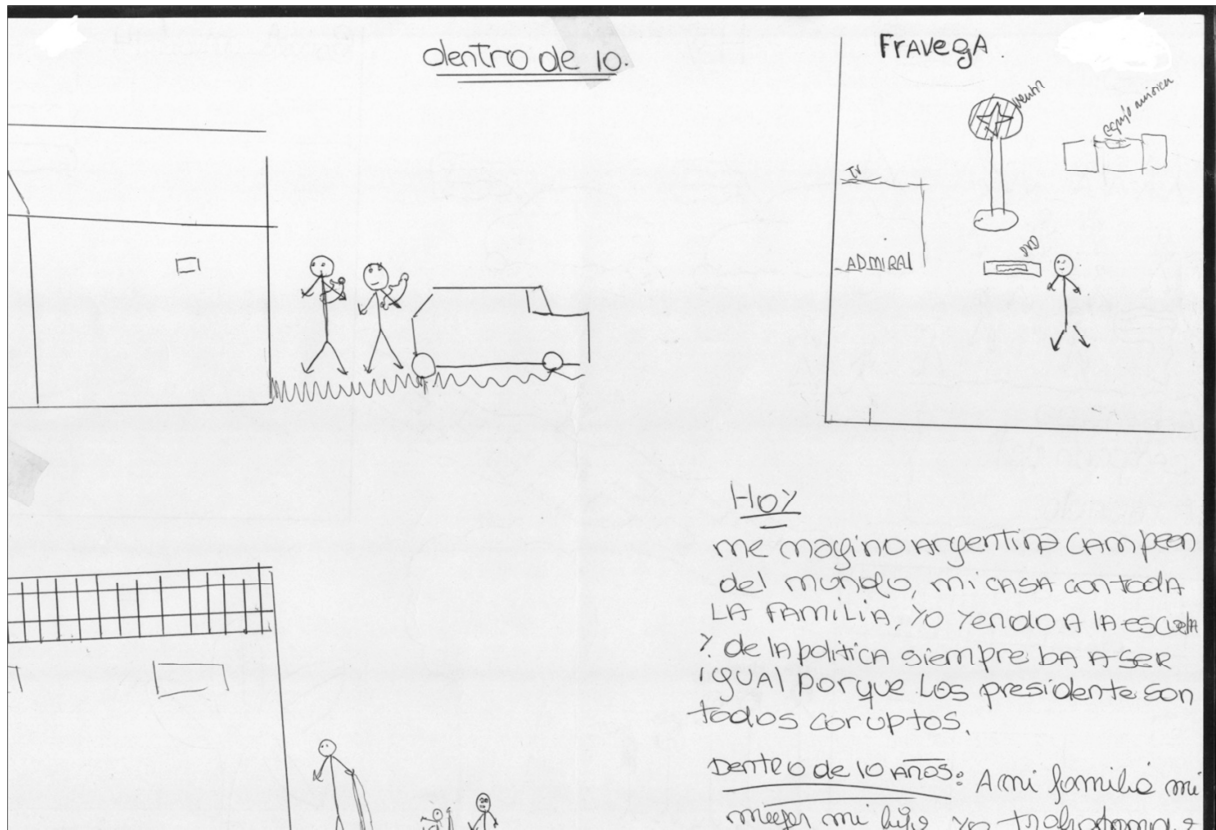


Jugendlicher, 15 Jahre

8.5.2 Collagen ‚Mein Leben jetzt und in 10 Jahren‘  
8.5.2.1 Milieu ‚A‘- unterprivilegiertes soziales Milieu

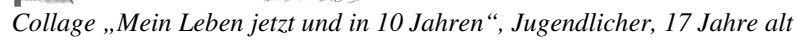


Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendliche, 13 Jahre



Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendlicher, 15 Jahre

Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendlicher, 17 Jahre alt

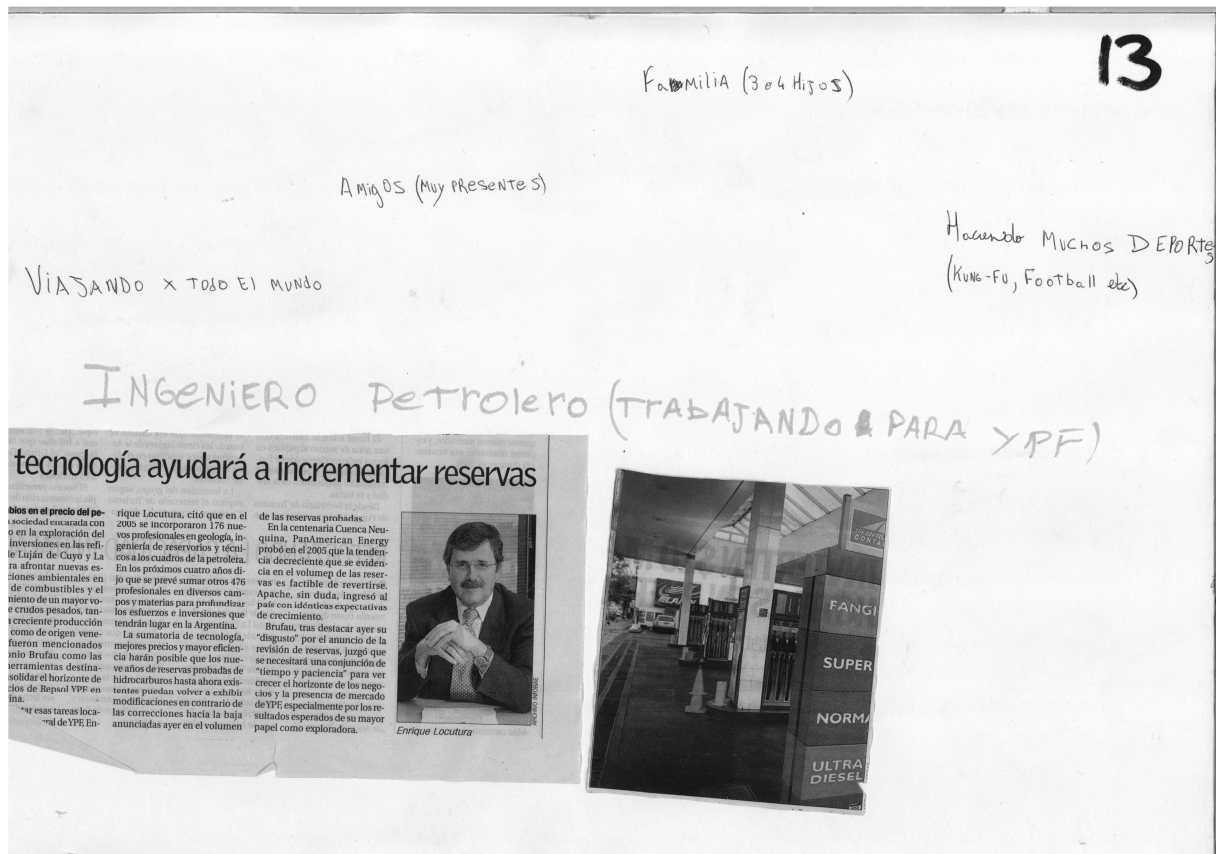




### 8.5.2.3 Milieu ,C'- privilegiertes soziales Milieu



Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendliche, 14 Jahre



Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendlcher, 15 Jahre



Collage „Mein Leben jetzt und in 10 Jahren“, Jugendliche, 19 Jahre

## 9 LITERATURVERZEICHNIS

- AITKING, M./ LONGFORD, N. (1986): Statistical modeling issues in school effectiveness.  
Journal of the Royal Statistical Society A, 149, (:1-42)
- ALBARELLO, F. (o.a.) : La brecha digital y su incidencia en la educación: un caso argentino,  
URL: [http://www.educared.org.ar/periodismo/curso/clase%205/pe05\\_01.htm](http://www.educared.org.ar/periodismo/curso/clase%205/pe05_01.htm)
- ALLMENDINGER, J./ LEIBFRIED, S. (2003): Bildungsarmut, Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 21-22/2003,  
URL: <http://www.bpb.de/publikationen/T3GDNK,0,0,Bildungsarmut.html>, Abgerufen: 04.06.2006
- ALTIMIR, O./ BECCARIA, L. (1998): Efectos de los cambios macroeconomicos y de las reformas sobre la pobreza urbana en Argentina. In: Enrique Ganuza, Lance Taylor and Samuel Morley (Hg.): Política macroeconómica y pobreza en América Latina y el Caribe, BID/CEPAL/PNUD, Ediciones Mundi-Prensa Libros, Madrid.
- ALTIMIR, O./ BECCARIA, L. (1999): El mercado de trabajo bajo el nuevo régimen económico en Argentina,  
CEPAL Serie Reformas Económicas, N° 28, URL: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4550/lcl1217e.pdf> ,  
Abgerufen: 11.10.2005
- AMATO, A.: Tecnosexuales: los nuevos hombres que viven ‚conectados‘, In: Zeitung ‚Clarín‘, Ausg. 20.11.2006; S.44-45
- ANSALDI, W. (2003): El Faro del fin del Mundo. La crisis de 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad,  
URL: [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/faro\\_del\\_fin\\_del\\_mundo.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/art/faro_del_fin_del_mundo.pdf), Abgerufen 19.10.2010
- ALEXANDER, L. /SIMMONS, J. (1975): The determinants of school achievement in developing countries:  
the educational production function. World Bank Staff Working Paper, N° 201. Washington: World Bank.
- ARIZA, M./ OLIVEIRA, O. (2002): Acerca de las familias y los hogares: estructura y dinámica,  
In: WAINERMANN, C. (2002) (Hrsg.): Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas Relaciones,  
Fondo de Cultura Económica de Argentina (UNICEF), Buenos Aires
- ARNHOLD, K. (2003): Digital Divide- Zugangs- oder Wissenslücke?, München
- ATTEWELL, P. (2001): The first and second digital divides. Sociology of Education, 74 (3), (:252-259).
- ATTEWELL, P. / BATTLE, J.J. (2003): Computers and Young Children: Social Benefit or Social Problem?  
Social Forces - Volume 82, Number 1, September 2003, pp. 277-296
- BAAKE, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baake, Dieter u.a.. (Hrsg.):  
Handbuch Medien: Medienkompetenz, Bonn, URL: <http://www.medienpaedagogik-online.de/mk/00381>,  
Abgerufen: 03.04.2006
- BAERENREITER, H./ FUCHS-HEINRITZ, W./ KIRCHNER, R. (1990): Jugendliche Computerfans: Stubenhocker  
oder Pioniere? Biografieverläufe und Interaktionsformen, Opladen
- BALL, S.J. (1998): Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives on education policy.  
In: Comparative Education, 34 (2), (:119-130)

- BALL, S. J. (2002): Grandes Políticas, un Mundo pequeño. Introducción a una Perspectiva Internacional en las Políticas Educativas, In: NARODOWSKI, M./ NORES, M./MYRIAN, A.: Nuevas tendencias en políticas educativas : Estado, Mercado y Escuela. Alternativas para la escuela pública, (:103-128)
- BALNAVES, M./ CAPUTI, P. (1997): Technological wealth: And the evaluation of information poverty. Media International Australia, 83, (:92-102)
- BARDMANN, T., DOLLHAUSEN, K./ KLEINWELLFONDER, B. (1992): Technik als Parasit sozialer Kommunikation. Zu einem konstruktivistischen Ansatz sozialwissenschaftlicher Technikforschung, In: Soziale Welt, Jg. 43, H.2, (:201-216)
- BASSI, R. / RABADÁN, S. (2002): Centros Tecnológicos Comunitarios: La experiencia argentina, Kongress ,Apropiación Social de Tecnologías de la Información y la Comunicación en América Latina y el Caribe' in Perú, 17.- 24. März 2002, URL: <http://www.links.org.ar/infoteca/ctc-peru.rtf> , Abgerufen 18.10.2010
- BASUALDO, E./ KULFAS, M. (2000): Fuga de capitales y endeudamiento externo en la Argentina, Realidad Económica. Buenos Aires: IADE
- BASUALDO, E. (2002 [2001]): Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. (FLACSO-IDEP). Bernal, Universidad Nacional de Quilmas, Argentina
- BASUALDO, E. (2006): Estudios de Historia Económica Argentina. Desde Mediados del Siglo XX a la actualidad, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires
- BATTISTINI, O. (Hg.) (2004): El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores , Ed. Prometeo, Buenos Aires
- BAUMERT, J (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und psychologisches Mediationsmodell. In: ZfE, 6. Jahrg., Heft 1/2003, S. 46-72
- BAUMERT, J. et al (2006a): Aspekte von Kommunikation und Kooperation, URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/SozialeKompetenz.pdf>, Abgerufen: 08.03.2006.
- BAUMERT, J. et al (2006b): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen. in PISA, URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Problemloesen.pdf>, Abgerufen: 08.03.2006
- BAYON, M.C. (2006): Precariedad social en México y Argentina: Tendencias, Expresiones y Trayectorias nacionales, In: Revista de la CEPAL, Nr.88, (:133-152)
- BECCARIA, L. (1978):“Una contribución al estudio de la movilidad social en la Argentina. Análisis de los resultados de una encuesta para el Gran Buenos. Desarrollo Económico, Nro. 78, Vol.17, Buenos Aires
- BECCARIA, L./ CARCIOFI, R. (1995): Argentina: Social Policy and Adjustment during the 1980's. In: Lustig, N. (Ed.) Coping with Austerity: Poverty and Inequality in Latin America. TheBrookings Institution, Washington D.C.
- BECCARIA, L./ LOPEZ, N. (1996): El debilitamiento de los mecanismos de integración social. En: “Sin trabajo”; UNICEF/Losada
- BECCARIA, L./ ALTIMIR, O. (2001): El persistente deterioro de la distribución del ingreso en la Argentina. In: Desarrollo Económico 40, Nr. 160, Jan.-März, (:589-619)

- BECCARIA, L. (2005a): Jóvenes y Empleo en la Argentina. Anales de la Educación común, Public. Dir. General Cultura y Educación Prov. Bs As, Dirección Provincial Planeamiento, URL: [http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/ Archivos/ArchivosParaDescargar/17\\_beccaria.pdf](http://abc.gov.ar/LaInstitucion/RevistaDeEducacion/Archivos/ArchivosParaDescargar/17_beccaria.pdf) Abgerufen: 01. 06. 2006.
- BECCARIA, L. (2005b) et al: Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90, Buenos Aires, Edit. Biblos,
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a.M.
- BECKER, G.S. (1965): A Theory of the Allocation of Time, In: The Economic Journal, LXXV, (: 493-517)
- BECKER-SCHMIDT, R. (1991): Offene Fragen in der Technikforschung, In: FRICKE, W. (Hg.): Jahrbuch Arbeit und Technik, Bonn, (: 263-272)
- BELL, D. (1973): The Coming of Post-Industrial Society: A Venture out Social Forecasting, New York
- BENDEL, P./ KRENNERICH, M. (Hrsg.) (2002): Soziale Ungerechtigkeit.. Analysen zu Lateinamerika, Frankfurt
- BENTON FOUNDATION (1998): Losing Ground Bit by Bit: Low-Income Communities in the Information Age. Washington, D.C.: Benton Foundation, URL: <http://www.benton.org/Library/Low-Income>
- BENZ-OVERHAGE, K. (1983): Computergestützte Produktion, Frankfurt a.M.
- BENZA, G.; CALVI, G. (2004): Reestructuración económica, concentración del ingreso y ciclos de desigualdad (1974-2003)", En: Realidad Económica, N ° 214, Buenos Aires: IADE, (:91-113)
- BENZA, G./ CALVI, G. (2005): Precariedad laboral y distribución del ingreso en el GBA (1974-2003), Ponencia presentada en el VII Congreso de Estudios del Trabajo (ASET, Buenos Aires).
- BERGER, P.A. (1994): „Lebensstile“- strukturelle oder personenbezogene Kategorie? Zum Zusammenhang von Lebensstilen und sozialer Ungleichheit, In: DANGSCHAT, J./ BLASIUS, J. (Hg.), Opladen, (: 137- 149)
- BERGER, P.A./ VESTER, M. (Hg.) (1998): Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen, Opladen
- BERGER, P.A./ KAHLERT, H.(2005) (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim / München:
- BERNSTEIN, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf
- BERNSTEIN, B./ BRANDIS, W./ HENDERSON, D. (1973): Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Düsseldorf
- BERTAUX, D./ BERTAUX-WIAME (1991): Was du ererbt von Deinen Vätern. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen, In: BIOS- Zeitschrift für Biographieforschung und oral history, Heft 1, (: 13-40)
- BIEBER, L. E. (1978): Die Gesellschaftsstruktur- Entwicklung und Gegenwartskrise. In: Friedl Zapata, J.A. (Hg): Argentinien, Tübingen/ Basel (:201-216)
- BIMBER, B. (2000): Measuring the gender gap on the Internet. Social Science Quarterly, 81 (3), 868-876.
- BITTLINGMAYER, U.H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung: Konstanz

- BITTLINGMAYER, U.H./ BAUER, U (2006a): Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen', Expertise für das BLK-Verbundprojekt 'Lernen für den Ganztag', URL: [http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/bremen/Bittlingmeyer\\_sociale\\_Kompetenzen1.pdf](http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/bremen/Bittlingmeyer_sociale_Kompetenzen1.pdf) , Abgerufen: 19.12.2006
- BITTLINGMAYER, U.H./ BAUER, U (Hg) (2006b): Die "Wissengesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität, Wiesbaden. VS
- BLASIUS, J./ WINKLER, J. (1989): Gibt es die „Feinen Unterschiede?“. Eine empirische Überprüfung der Bourdieuschen Theorie, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 41, H.1, (:72-94)
- BODEMER, K. (2007): Bodemer, Klaus (2007): Von Kirchner zu Kirchner: Argentinien nach den Wahlen; GIGA Focus Lateinamerika, Nr. 11/2007, Hamburg: GIGA, URL: [http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/publikationen/pdf/gf\\_lateinamerika\\_0711.pdf](http://www.giga-hamburg.de/dl/download.php?d=/content/publikationen/pdf/gf_lateinamerika_0711.pdf), Abgerufen 7.09.2010
- BÖCK, M./ WALLNER-PASCHON, C. (2002): Bedingungen der Lesesozialisation, In: Wallner-Paschon, C./ HAIDER, G.: Pisa Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte (:19-26), Innsbruck; URL: <http://www.pisa-austria.at/pisa2000/national/kap2/index.htm> Abgerufen: 19.12.2006
- BÖHM, W./ WEHNER, J. (1990): Der symbolische Gehalt einer Technologie. Zur soziokulturellen Rahmung des Computers, In: RAMMERT, W. (Hg.) (1990), Opladen
- BOHN, C. (1991): Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus, Opladen 1991
- BONFADELLI, H. (1994): Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz, UVK Medien
- BONFADELLI, H. (2005): Die Rolle digital-interaktiver Medien für gesellschaftliche Teilhabe, In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:6-16)
- BONILLA, M./CLICHE, G. (Hrsg.)(2001): 'Internet y sociedad en América Latina y el Caribe', FLACSO, Sede Ecuador, URL: [http://www.idrc.ca/en/ev-45776-201-1-DO\\_TOPIC.html](http://www.idrc.ca/en/ev-45776-201-1-DO_TOPIC.html)
- BORIS, D. / HIEDL, P. (1978): ‚Argentinien : Geschichte und politische Gegenwart, Köln
- BORIS, D. (2001): Zur politischen Ökonomie Lateinamerikas. Der Kontinent in der Weltwirtschaft des 20. Jahrhunderts“, Hamburg
- BORIS, D./TITTOR, A. (2006): Der Fall Argentinien. Krise, soziale Bewegungen und Alternativen, Hamburg
- BORIS, D. (2008): Sozialstrukturen in Lateinamerika. In: BORIS, D./ GERSTENLAUER, T./ JENSS, A./ SCHANK, K./ SCHULTEN, J. (Hg.): Sozialstrukturen in Lateinamerika, (:9-43)
- BOTANA, N. (1994): El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916. 4. Aufl., Buenos Aires, Sudamericana
- BOURDIEU, P. / PASSERON, C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart
- BOURDIEU, P. (1976) [1972]: Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a.M.

- BOURDIEU, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: KRECKEL, R. (Hg.), Soziale Ungleichheiten, Göttingen, (:183-198)
- BOURDIEU, P. (1984): Homo academicus, Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon, Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1987) [1980]: Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1989): Antworten auf einige Einwände, In: Eder 1989 (:395-410)
- BOURDIEU, P. (1992a): Die feinen Unterschiede, In: STEINRÜCKE, M. (Hg.) Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, (:31-47), Interview.
- BOURDIEU, P. (1992b): Rede und Antwort, Frankfurt a.M.
- BOURDIEU, P. (1993): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997
- BOURDIEU, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt am Main
- BOURDIEU, P. (2001a): Wie die Kultur zum Bauern kommt, Schriften Politik und Kultur, Band 4, Hrsg. v. Margareta Steinrücke. Hamburg
- BOURDIEU, P. (2001b): Pascalianische Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt am Main
- BOYER, R. (2002): La crisis argentina: un análisis desde la teoría de la regulación, In: Realidad Económica Nr. 192 (16.11.-31.12.2001), Manuskript d. Konferenzvortrages im 'Teatro del Pueblo', Buenos Aires, 04.12.2002, des IADE und CEIL-PIETTE, URL: <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=426>, Aufgerufen:06.03.2006
- BRANDES, U. (1990): Beziehungskiste und Geschlechterdifferenz. Zum Verhältnis der Frauen zum Computer, In: RAMMERT, W. (Hg.) (1990), Opladen, (: 162- 173)
- BRASLAVSKY, C./ TIRAMONTI, G. (1990): Conducción educativa y calidad de la enseñanza media. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. (1996): Veränderungen im Erziehungswesen 1984-1995. In: Nolte, D. und Werz, N. (Hrsg.). Argentinien. Politik, Wirtschaft, Kultur und Aussenbeziehungen, Frankfurt am Main. Institut fuer Iberoamerika-Kunde. Schriftenreihe, Band 42.
- BRASLAVSKY, C. (2002): Transformation und Reform des Bildungswesens (1989-1999). In: Birlé, P., Carreras, S., Argentinien nach zehn Jahren Menem, (:153-182), Frankfurt a.M.
- BRAUN, I. (1993): Technik-Spiralen. Vergleichende Studien zur Technik im Alltag, Berlin, (zugl. Diss. Berlin 1992)
- BREMER, H. (2001): ‚Zur Theorie und Empirie der typenbildenden Mentalitäts- Analyse‘, Diss., Univ. Hannover, URL: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh01/329916602.pdf>



- BREMER, H. (2004): Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen, In: FAULSTICH, P./LUDWIG, J. (Hrsg.):  
Expansives Lernen, Baltmannsweiler, (: 263-274)
- BRUNNER, J.J.(2000): GLOBALIZACION Y EL FUTURO DE LA EDUCACION: TENDENCIAS, DESAFIOS.,  
ESTRATEGIAS, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de  
Educación en América Latina y El Caribe. Documento de Apoyo,  
URL: [http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro\\_EDU%25UNESCO-2000.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro_EDU%25UNESCO-2000.pdf) , Aufgerufen: 04.06.2006
- BRUNNER, J.J./ TEDESCO, J.C. (2003) (Edit.): Las Nuevas Tecnologías y el Futuro de la Educación,  
IIPE – UNESCO, Buenos Aires
- BÜCHNER, P. (2002): Kindheit und Familie, In: KRÜGER, H.-H. /GRUNERT, C. (Hrsg.):  
Handbuch Kindheits- und Jugendforschung', Opladen
- BÜCHNER, P.(2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft  
Heft 1, S. 5-24.
- BÜCHNER, P./ BRAKE, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag  
von Mehrgenerationenfamilien, VS-Verlag
- BÜHL, A. (Hg.) (1999): Computerstile. Vom individuellen Umgang mit dem PC im Alltag, Opladen
- CABELLO, R. (Hg.) (2006): Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los  
maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza, Buenos Aires, Prometeo
- CABELLO, R./ MORALES, S./ FEENEY, S. (2006): La Incorporación de Medios Informáticos en la Enseñanza:  
Políticas y Propuestas para la Formación Docente,  
URL: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n52/32CabelloMoralesyFeeney.pdf>,  
Aufgerufen: 09.10.2006
- CAMBIO CULTURAL(o.a.): Como se mide la pobreza?, URL: <http://www.cambiocultural.com.ar/actualidad/pobreza0.htm>,  
Aufgerufen: 12.03.2006
- CAMBIO CULTURAL (o.a.): La Situación Social. La Pobreza Argentina,  
URL: <http://www.cambiocultural.com.ar/actualidad/pobreza.htm>, Aufgerufen: 12.03.2006
- CAMILO SÉMBLER, R. (2006): Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios,  
CEPAL, Serie Políticas sociales, 12/2006, Nr. 125,  
URL: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/27586/sps125\\_lcl2637.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/27586/sps125_lcl2637.pdf), Abgerufen: 10.03.2009
- CARBAJAL, R. (2003): Transformaciones socioeconómicas y urbanas en Palermo.  
In: REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA AÑO 1 N°1/2003, (: 94-109)
- CARDOSO, F.H./ Faletto, E. (1976): Abhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika. Frankfurt/M.
- CARTER, D. O'NEILL, M. (1995): International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation,  
Brighton, Falmer



- CARVIN, A. (2000): More than Just Access: Fitting Literacy and Content into the Digital Divide Equation,  
In: Educause Nov/Dec 2000, (S. 38-47), URL: [www.educause.edu/pub/er/erm00/articles006/erm0063.pdf](http://www.educause.edu/pub/er/erm00/articles006/erm0063.pdf) ,  
Aufgerufen: 15.05.2006
- CASTELLS, M. (1989): The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring, and the Urban  
Regional Process. Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell
- CASTELLS, M. (2000) [1996]: The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture,  
Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 2. Aufl.
- CASTELLS, M. (2001): Das Informationszeitalter, 3 Bde., Opladen
- CASTELLS, M. (2005): The Network Society: A Cross-Cultural Perspective. Cheltenham
- CCR (2005): „La sociedad y el consumo“, Synopsis der Marktforschungsergebnisse (PPT), Bericht für die Presse.  
In Auszügen veröffentlicht in: Zeitung ‚Infobae‘, 22.11.2005, (:6f)
- CERUTTI, M. (2002): Trabajo, organización familiar y relaciones de género en Buenos Aires,  
In: WAINERMAN (2002)
- CERVINI, R. (2002): Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación  
Secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. In: Revista ELección de Investigación y EValuación  
Educativa, v. 8, n. 2. URL: [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm), Aufgerufen: 15.05.2006
- CERVINI, R. (2003): Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y  
privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel.” Education Policy Analysis  
Archives 11, no. 6. (February 2003). URL: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n6/>, Aufgerufen: 15.05.2006
- CERVINI, R. (2004): Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina.” De los Lectores 34/4.  
Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, Revista Iberoamericana de Educación, 2005.
- CHUDNOVSKY, D./LOPEZ, A. (2005): The software and information services sector in Argentina:  
The pros and cons of an inward-oriented development strategy, In: Information Technology for Development,  
Volume 11, Issue 1, (: 59–75)
- CIBLIS, A. (2006): Till Debt Do Us Part: Lessons from Argentina's Experience with the IMF, Debt and Financial Crisis,  
Publ.: 'The Americas Program' of the International Relations Center,  
URL: <http://americas.irc-online.org/am/3489>, Aufgerufen: 07.03.2006
- CIRIGLIANO, G.F.J. (1967): Economía y Educación, Editorial Nuevos Esquemas, Buenos Aires.
- CIRIGLIANO, G.F.J./MANGANIELLO, E.M. (1984): Educación y política : el paradójico sistema de la educación argentina,  
(5. Aufl.), Buenos Aires
- CMEAL (Centre de Management Europe-Amérique Latine) (2006): Sociedad del conocimiento, informatización y cultura,  
Vortrag 05.10.2006, 7. Foro Biarritz, COMISIÓN de TRABAJO,  
URL: [http://www.cmeal.org/documents/sociedaddelconocimiento\\_es.pdf](http://www.cmeal.org/documents/sociedaddelconocimiento_es.pdf), Aufgerufen: 17.12.2006
- COLEMAN, J./ CAMPBELL, E./ HOBSON C./ McPARTLAND, J./ MOOD, A./ WEINFELD, F./ YORK, R. (1966):  
Equality of Educational Opportunity, U.S. Department of Health, Education and Welfare,  
Office of Education. Washington, Government Printing Office
- COLEMAN, J. (1975): What is meant by 'an equal educational opportunity'. Oxford Review of Education,  
Vol. 1 (1), pp.27-29.

- COLLMER, S. (1997): Computerkultur und Geschlecht. Die Aneignung des Computers aus Sicht von Frauen und Männern, In: SCHACHTNER, C. (Hg.): Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt, (: 149- 168)
- COMPAINE, B. (2001): The Digital Divide: Facing a Crisis or Creating a Myth?, MIT Press Sourcebooks
- COOPER, M. (2002): Does the Digital Divide Still Exist? Bush Administration Shrugs, But Evidence Says "Yes", " Consumer Federation of America, Consumer Union, The Civil Rights Forum, May 30 2002, URL: <http://www.consumerfed.org/DigitalDivideReport20020530.pdf>
- CTERA (2005): Las reformas educativas en los países del cono sur : algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical, CTERA Buenos Aires
- DAVISON, E./COTTEN, S.R. (2003): Connection discrepancies: unmasking further layers of the digital divide. In: First Monday, Vol. 8, No. 3, pp.1-17, URL: [http://www.firstmonday.org/issues/issue8\\_3/davison/index.html](http://www.firstmonday.org/issues/issue8_3/davison/index.html)
- DE LELLA, C./ KROTSCH, P. (Hg.) (1989): Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas, Editorial Sudamericana, Instituto de Estudios y Acción Social, Buenos Aires.
- DE MORAES, D. (2004): Redes virtuales y mutaciones comunicacionales, In: Especulo, Revista de estudios literarios de la Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, Nr. 26, März-Juni 2004, Jahrgang 9
- DE MORAES, D./ MIEGE, B. (Hg.) (2010): Mutaciones de lo visible, Librería Paidós, Buenos Aires
- DEGELE, N. (2002): Einführung in die Techniksoziologie. UTB, München
- DEIß, M./ DÖHL, V. (Hg.) (1992): Vernetzte Produktion- Automobilzulieferer zwischen Kontrolle und Autonomie, Frankfurt
- DELFINO, J.A. (2002): La gestión financiera de la educación superior.Documento de Trabajo N° 97, Universidad de Belgrano, URL: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/97\\_delfino.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/97_delfino.pdf), Aufgerufen: 20.07.2006
- DIJK, J. van (1999a):The one-dimensional network society of Manuel Castells. In: New Media and Society, Vol 1 (1), pp. 127-138
- DIJK, J. van (1999b): The Network Society. Social aspects of new media. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- DIJK, J. van (2000): Widening Information Gaps and Policies of Prevention. In: Kenneth L. Hacker & Jan A. G. M. van Dijk (Eds.), Digital Democracy, Issues of Theory and Practice (pp. 166-183). London, Thousand Oaks, Delhi: Sage
- DIJK, J. van (2003): Getting past the digital divide?. In: Electronic Networks and Democracy. URL: <http://www.albany.edu/wwwres/edemocracy/papers/VanDijk.htm> , Zugriff: 20.08.2006
- DIJK, J. van (2004): Divides in succession: possession, skills and use of the new media for participation. In: Erik Bucy, John Newhagen (Eds.) Media Access: Social and Psychological Dimensions of New Technology Use, pp. 233-254. Lawrence Erlbaum Assoc.,Hillsdale NJ.
- DIJK, J. van (2005): The Deepening Divide, Inequality in the Information Society. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage

- Di MAGGIO, P. et al (2001): Social Implications of the Internet, In: Annual Review of Sociology, Nr. 27, S. 307-336
- DiMAGGIO, P. / HARGITTAI, E/ ROBINSON, J. (2003): New Social Survey Perspectives on the Digital Divide. IT & Society. Vol. 1, Issue 5, 1-22., URL: <http://www.webuse.org/webuse.org/pdf/RobinsonEtAL-NewSocialSurveyPerspectives2003.pdf>, Zugriff: 12.10.2010
- DiMAGGIO, P. / HARGITTAI, E./ CELESTE, C./SHAFFER, S.(2004): Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. In: Neckerman, K. (Hrsg.): Social Inequality.New York, S. 355-400
- DINIECE (2001): El Equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998), Unidad de Investigaciones Educativas Mai 20001, URL: [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/evaluaciones/compu.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/evaluaciones/compu.pdf)
- DINIECE (2004): PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT,INFORME NACIONAL REPÚBLICA ARGENTINA, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DiNIECE, Coordinación Área de Evaluación, Jorge Fasce BUENOS AIRES, JUNIO 2004 , URLs: [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion\\_educativa/internacionales/doc\\_pedagogicos/Informe\\_PISA.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/internacionales/doc_pedagogicos/Informe_PISA.pdf) ; [http://diniece.me.gov.ar/publicaciones/download.php?archivo=\\_1..](http://diniece.me.gov.ar/publicaciones/download.php?archivo=_1..), Abgerufen: 22.02.2007
- DINIECE (2006a): Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo, Boletín DINIECE Nr. 1, Jg.1, Nov-Dez 2006, URL: <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/BoletinDiNIECENo.1.pdf>
- DINIECE (2006b): Equipamiento informático, conectividad y sus usos en el sistema educativo argentino, Boletín, herausgegeben von M. KISILEVSKY, DINIECE, TEMAS de EDUCACIÓN, URL: <http://www.oei.es/quipu/argentina/informeTICS.pdf>, Aufgerufen: 20.08.2007
- DORLING, D./ BARFORD, A./ NEWMAN, M. (2006): WORLDMAPPER: The world as you have never seen it before. In: IEEE TRANSACTIONS ON VISUALIZATION AND COMPUTER GRAPHICS, VOL. 12, NO. 5, SEPTEMBER/OCTOBER 2006 URL: [http://www.sasi.group.shef.ac.uk/publications/2006/worldmapper\\_ieee.pdf](http://www.sasi.group.shef.ac.uk/publications/2006/worldmapper_ieee.pdf). Abgerufen 06.05.2007
- DRUCKER, P. (1993): Post-Capitalist Society. New York: HarperCollins
- DU MOULIN, J. (1991): Desgenerización de la formación universitaria de profesionales. Los graduados de la UBA, 1930-1990. Seminario interdisciplinario de Estudios de Género. Buenos Aires, 05.-07.12 1991.
- DUPAS, G. (2005): Difíciles opciones frente a los impasses latinoamericanas. In: Nueva Sociedad, #199, (:91-103), URL: [www.nuso.org/upload/articulos/3286\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3286_1.pdf) ; Aufgerufen: 11. Okt. 2006
- DURKHEIM, E. (1961) [1895]: Die Regeln der soziologischen Methode, Darmstadt/ Neuwied
- DURKHEIM, E. (1972): Erziehung und Soziologie, Düsseldorf
- DURKHEIM, E. (1988) [1893]: Über soziale Arbeitsteilung, Frankfurt a.M.

- DUSCHATZKY, S./Redondo, P. (2000): EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO Y LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. Ponencia II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías. Buenos Aires, julio de 2000. URL: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1403T.PDF>, Abgerufen: 18.07.2007
- EBERSOLE, S. (2000): Uses and gratifications of the Web among students. Journal of Computer-Mediated Communication, 6 (1)
- ECKERT, R./ VOGELSANG, W./ WETZSTEIN, T.A./ WINTER, R. (1991): Auf digitalen Pfaden. Die Kulturen von Hackern, Programmierern, Crackern und Spielern, Opladen
- ECLAC (2004): Social Panorama of Latin America, Chapter III. The social situation of Latin America's youth: tensions and paradoxes (:153-192) URL: [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/20391/PSI-2004\\_Cap3.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/20391/PSI-2004_Cap3.pdf), Abgerufen: 10.10.2006
- EDER, K. (1989), (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis, Frankfurt a.M.
- EDER, F./ LANG, B. (2002): Persönlichkeitsentwicklung in der Schule- durch die Schule?, In: Wallner-Paschon, C./ Haider, G.: ,Pisa Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte Innsbruck, (:91-96)
- EICHELBAUM de BABINI, A.M. (1994): La educación argentina en 1990. Las cifras en la comparación internacional, (: 21-52). In: GIBAJA, R.E./ EICHELBAUM de BABINI (Hrsg.): La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación, Editorial La Colmena. Buenos Aires
- EICHELBAUM de BABINI, A.M. (1995): La medición de la educación de las unidades sociales, Academia Nacional, Buenos Aires
- EIRMBTER, W.H./ HAHN, A./ JACOB, R. (1994): Milieu und Krankheitsvorstellungen, In: DANGSCHAT, J./ BLASIUS, J. (Hg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden, Opladen (:196-215)
- ELIAS, N. (1976): Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bde., Frankfurt a.M.
- ELLUL, J. (1964): The Technological Society, New York/ Paris
- ELSTER, J. (1983): Explaining Technical Change, Cambridge
- ELUSTONDO, G.: La Generación Digital. Los chicos enchufados todo el día a la tecnología son cada vez más, In: Clarín (Teil 'Sociedad'), v. 04.06.2006, S.42-43.
- ENDRUWEIT, G. et al (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart
- ENGLER, S./ KRAIS, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim/München
- ERIKSON, E.H. (1965): Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart
- ERPENBECK, J./ von ROSENSTIEL, L. (2003) (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart
- ETTEMA, J./KLINE, G.F. (1977): Deficits, Differences, and Ceilings. Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap. In: Communication Research, 4, (:179-202)

- EURICH, C. (1991): Die Megamaschine. Vom Sturm der Technik auf das Leben und Möglichkeiten des Widerstands, Frankfurt a.M.
- FAINSOD, P. (2006): Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- FELDMAN, S.; MURMIS, M. (2002): Las ocupaciones informales y sus formas de sociabilidad.  
En: BECCARIA et al: Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90, Buenos Aires,  
Edit. Biblos, (:171-221)
- FERES, J.-C./ MANCERO, X. (2001): Enfoques para la medición de la pobreza. Breve Revisión de la literatura, CEPAL Serie 'Estudios Estadísticos y Prospectivos', Nr. 04, Santiago de Chile,  
URL: [www.eclac.org/publicaciones/xml/4/5954/lcl1479e.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/5954/lcl1479e.pdf), Aufgerufen: 05.10.2006
- FERNANDEZ M. A./ LEMOS M. L./ WIÑAR D.: La Argentina fragmentada. El caso de la educación, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997
- FERRER, G. / ARREGUI, P. (2003): Las pruebas internacionales de aprendizaje en America Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterio para guiar futuras aplicaciones. PREAL, 04/2003.  
URL: [www.preal.org](http://www.preal.org)
- FERRER, G (2006): Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balances y Desafíos. Santiago de Chile: PREAL.
- FILGUEIRA, C (2001): La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina. Serie Políticas Sociales, CEPAL, Número 51, Agosto, URL: [www.cepal.org](http://www.cepal.org), (: 7-22),  
Abgerufen: 09.10.2006
- FILMUS, D. (Hg.) (1995): Los condicionantes de la calidad educativa, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas
- FILMUS, D. (Hg.) (1996): Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Buenos Aires
- FILZMAIER, P. (2003): Die Welt als digitale Klassengesellschaft?, In: Politik Digital.de,  
URL: <http://www.politik-digital.de/edemocracy/wissensgesellschaft/klassengesellschaft.shtml>,  
Aufgerufen: 07.06.2007
- FINQUELIEVICH, S. (2005) (Coord.): E-Politica y E-Gobierno en América Latina, elektr. Sammelband,  
URL: <http://www.links.org.ar/infoteca/E-Gobierno-y-E-Politica-en-LATAM.pdf>,  
Aufgerufen: 05.10.2006
- FINQUELIEVICH, S./ PRINCE, A. (2007): EL (INVOLUNTARIO) ROL SOCIAL DE LOS CYBERCAFES, OEI,  
URL: <http://www.oei.es/tic/rolcibercafes.pdf>, Aufgerufen 20.08.2009.

-Textstellen und Zitate sind dem Manuskript aus dem Jahr 2006 entnommen-

- FLACSO (2002a): Informe Proyecto: La Nueva Configuración Educativa en la Argentina.  
FLACSO, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Buenos Aires.
- FLACSO (2002b): Las Proyecciones de futuro de los jóvenes según docentes, padres y alumnos.  
FLACSO, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Buenos Aires, (Anexo 1)
- FLAIG, B.B./ MEYER, T./ UELTZHÖFFER, J. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn
- FLICK, U. (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels, Opladen
- FLICK, U./v. KARDOFF, E./Steinke, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg (Reinbek)
- FRANCO, R. /LEÓN, A./ ATRIA, A. (Hg.) (2007): Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo, Santiago, LOM, CEPAL and GTZ
- FRANCO, R. /LEÓN, A. (2010): Clases medias latinoamericanas: ayer y hoy, In: Estudios avanzados 13, (:59-77)
- FRASER, B./WALBERG, H./WELCH, W./HATTIE, J. (1987): Syntheses of educational productivity research. International Journal of Educational Research, vol. 11 (2), pp.245-252.
- FRERICHS, P./ STEINRÜCKE, M. (Hrsg.) (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse, Opladen
- FRERICHS, P./ STEINRÜCKE, M. (1997), (Hrsg.): Klasse, Geschlecht, Kultur, ISO, Köln (:12- 46)
- FRIEDMAN, G./ GALIANA, S./ LÓPEZ, G./ PERSELLO, A./ PIGLIA, M./ TERNAVASIO, M/ TOURIS, C. (2001): Historia Argentina Contemporánea, Bs. As., Editorial Puerto de Palos
- FRÖHLICH, G. (1994): Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu, In: MÖRTH, I./ FRÖHLICH, G. (Hg.), (1994), (:31-54)
- FUCHS, M (1993): Technik und Geschlechterverhältnis. Zur Diskussion der Technikkompetenz von Frauen, In: ALBRECHT, H./ SCHÖNBECK, C. (Hg.): Reihe Technik und Kultur, Bd.10: Technik und Gesellschaft, Düsseldorf (: 328- 349)
- GABBERT, K. / GABBERT, W./ GODEKING, U. (2004) (Hrsg.): "Medien und ihre Mittel. Analysen und Berichte", Jahrbuch Lateinamerika, Nr..28, Münster
- GALLART, M.A. (1995): Formación, educación y desempleo en la Argentina. Libro Blanco del empleo en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
- GAMBINA, J.C. (2010): „Argentina. La deuda publica condiciona la politica economica?“, Artikel vom 30.03.2010, CADTM (Comité para la Anulación de la Deuda del Tercer Mundo), URL: [www.cadtm.org/Argentina-la-deuda-publica](http://www.cadtm.org/Argentina-la-deuda-publica), Aufgerufen: 21.07.2010
- GARCIA de FANELLI. A.M. (2005a): Universidad, organización e incentivos: Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional, Buenos Aires, OSDE
- GARCIA de FANELLI. A.M. (2005b): Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO-IIPE-OEI

- GARDEMIN, D. (1998): Mentalitäten der „neuen Mitte“. Forschungsbericht agis, Hannover
- GARHAMMER, M. (1993a): Mehr Zeitsouveränität im Alltag durch neue Techniken?, In: MEYER, S./ SCHULZE, E. (Hg.) (1993), Berlin (: 177-202)
- GARHAMMER, M. (1993b): Umbruch der Zeitstrukturen durch flexible Arbeitszeiten. Neue Optionen für die Freizeit oder Probleme für die Sozialarbeit? Frankfurt
- GARHAMMER, M. (2002): Zeitwohlstand und Lebensqualität – ein interkultureller Vergleich. In: Rinderspacher, Jürgen P. (2002): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin.
- GAZEK, G./PAWLOWSKI, S.: IT Landscape in Argentina. National IT Strengths & Weaknesses. URL: <http://www.american.edu/carmel/gg7870a/Analysis.htm>, Aufgerufen: 25.09. 2006
- GEBESMAIR, A. (2004): Renditen der Grenzüberschreitung. Zur Relevanz der Bourdieuschen Kapitaltheorie für die Analyse sozialer Ungleichheit. In: Soziale Welt 55 (2), 181-205
- GEHLEN, A. (1957): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft, Hamburg
- GEIGER, T. (1932): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart
- GEILING, H. (1996): Das andere Hannover. Jugendkultur zwischen Rebellion und Integration in der Großstadt, Hannover
- GEIßLER, R. (1996): Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstruktur-analyse, In: Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 48, (: 319-338)
- GEIßLER, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands, 3. Aufl. Wiesbaden, Westdeutscher Verlag
- GEORG, W. (1998): Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie, Opladen
- GERDES, C. (1992): Eliten und Fortschritt. Zur Geschichte der Lebensstile in Venezuela, 1908-1958", Frankfurt/a. M. 1992. (Dissertation)
- GERMANI, G. (1955): Estructura social de la Argentina, Buenos Aires, Edit. Raigal
- GERSHUNY, J. (1981): Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Produktion und Verbrauch von Dienstleistungen, Frankfurt a.M.
- GERSHUNY, J. (1982): Household Tasks and the Use of Time, In: WALLMANN (ed.): Living in South London. Perspectives on Battersea 1871-1981, (: 149-181)
- GLASER, B./ STRAUSS, A.L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago, Aldine Publishing Company
- GLATZER, W./ DÖRR, G./ HÜBINGER, W./ PRINZ, K./ BÖS, M./ NEUMANN, U. (1991): Haushaltstechnisierung und gesellschaftliche Arbeitsteilung, Frankfurt
- GLATZER, W./ HARTMANN, D. M. (1993): Haushaltstechnisierung und Generationenbeziehungen, In: LÜSCHER, K./ SCHULTHEIS, F. (Hg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft, Konstanz, (: 371-381)

- GRAF, J. :Unsere Familie- ein starkes Team; Online –Familienhandbuch, Herausgegeben von FTHENAKIS, W.E./ TEXTOR, M.R./LACHENMAIER, W. (Institut. für Frühpädagogik München); URL: [www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Fachbeitrag/a\\_Familienforschung/s\\_1312.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_1312.html), Aufgerufen: 04.03.2006
- GRASSI, E. (2003): Política y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame, Espacio Edit., Buenos Aires
- GRUNDMANN, M. et al (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: ZfE, 6. Jahrg., Heft 1/2003, S. 25-46
- GURSTEIN, M. (2003): Effective use: A community informatics strategy beyond the digital divide by Michael Gurstein First Monday, volume 8, number 12, December 2003
- HACKE, S. / SCHAUMBURG, H./ BLÖMEKE, S. (2005): ‚Meine Mutter schimpft ja, wenn ich ins Chatten reingehe‘: Theoretische Grundlagen und erste Eindrücke aus einem Forschungsprojekt zur Medienaneignung im Alltag deutscher und türkischer Jugendlicher“, In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:64-74), URL: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/didaktik/personal/bloemeke/schriftenverzeichnis.html> Aufgerufen: 06.03.2006
- HAEFNER, K./ EICHMANN, E.H./ HINZE, C. (1987): Was leistet der Computer? Was muss der Mensch noch selber tun?, Basel
- HALFMANN, J. (1996): Die gesellschaftliche „Natur“ der Technik. Eine Einführung in die soziologische Theorie der Technik, Opladen
- HALPERIN DONGHI, T. (1991): Geschichte Lateinamerikas von der Unabhängigkeit bis zur Gegenwart. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1991
- HAMPEL, J./ MOLLENKOPF, H./ WEBER, U./ ZAPF, W. (1991): Alltagsmaschinen. Die Folgen der Technik in Haushalt und Familie, Berlin
- HARGITTAI, E. (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. First Monday. 7(4) , URL: [http://firstmonday.org/issues/issue7\\_4/hargittai/](http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/), Aufgerufen: 16.10.2010
- HARGITTAI, E. (2003): Informed Web Surfing: The Social Context of User Sophistication. The Internet and American Life Edited by Philip Howard and Steve Jones. Sage Publications, URL: <http://www.eszter.com/research/pubs/hargittai-skillsocialcontext.pdf>, Aufgerufen: 17.08.2006
- HARTMANN, P.H. (1999): Lebensstilforschung. Darstellung, Kritik und Weiterentwicklung, Opladen
- HAUG, F. (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen, Hamburg
- HENNEN, L. (1997): Monitoring Technikakzeptanz und Kontroversen über Technik. Ambivalenz und Widersprüche: Die Einstellungen der deutschen Bevölkerung zur Technik. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage des TAB, Zweiter Sachstandsbericht, Bonn
- HERZOG, R./ HOFFMANN, B./SCHULZ, M. (2002): Internet und Politik in Lateinamerika, Teilband 5: Argentinien, Schriftenreihe des Instituts für Iberoamerika-Kunde, Hamburg



- HEYNEMAN, S. (1976). Influences on Academic Achievement: A Comparison of Results from Uganda and More Industrialized Societies. *Sociology of Education*, 49, (:200 ff)
- HEYNEMAN, S. (1980). Difference between Developed and Developing Countries: Comments on Simmons and Alexander's "Determinants of School Achievement". *Economic Development and Cultural Change*, 28 (2), (: 403 ff)
- HEYNEMAN, S. y LOXLEY, W. (1982). Influence on Academic Achievement across High and Low Income Countries: A Reanalysis of IEA Data. *Sociology of Education*, 55 (1), (:13-21)
- HIEBER, L. (1983): Aufklärung über Technik. Zum Unterschied von wissenschaftlicher und politischer Technikkritik, Frankfurt a.M.
- HÖFLICH, J.R. (1998): Computerrahmen und Kommunikation. In: Prommer, E./ Vowe, G. (Hg.): Computervermittelte Kommunikation. Öffentlichkeit im Wandel, Konstanz, S. 141-174.
- HÖRNING, K.H. (1985): Technik und Symbol. In: Soziale Welt, Lg.36, H.2, (:186-207)
- HÖRNING, K.H. (1990): Alltägliche. Wie die Technik in den Alltag kommt und was die Soziologie dazu zu sagen hat, In: HALFMANN, J./ BECHMANN, G./ RAMMERT, W. (Hg.): Technik und Gesellschaft, Jahrbuch 3, Frankfurt a.M. , (:13-35)
- HÖRNING, K.H./ MICHAÏLOW, M. (1991): Zeitpioniere. Flexible Arbeitszeiten –neuer Lebensstil, Frankfurt
- HOFFMAN, D.L./ NOVAK, T.P. (1998): Bridging the Racial Divide on the Internet. *Science*, Volume 289, April 17, (:390-391)
- HOFMANN, M./ RINK, D. (1998): Milieu als Form sozialer Kohäsion. Zur Theorie und Operationalisierung eines Milieukonzepts, In: MATTHIESEN, U. (Hg.), (: 279- 288)
- HOFFMANN, B. (2004): „ Zwischen Exklusion und Demokratisierung: Internet und Öffentlichkeit in Lateinamerika“, In: GABBERT, K. et al (Hrsg.): „ Medien und ihre Mittel. Analysen und Berichte“, Jahrbuch Lateinamerika, Nr..28, Münster
- HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a.M./New York
- HOOK, C.(2001) : Kann es »datenbasierte« Theorien geben? Zur induktivistischen Rechtfertigung qualitativer Sozialforschung', URL: <http://www.qualitative-sozialforschung.de/choock2.htm>, Aufgerufen: 24.08.2006
- HORN, I.P. (1993): Der Staubsauger als technisches Reinigungsgerät im Haushalt, In: EISENDLE, R./ BRUNNER, K.-M./ HORN, I.P./ KELLNER, W./ MIKLAUTZ, E. (Hg.): Maschinen im Alltag. Studien zur Technikintegration als soziokulturellem Prozess, Wien
- HRADIL, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus, Opladen
- HRADIL, S. (1992a): Soziale Milieus und ihre empirische Untersuchung, In: GLATZER, W. (Hg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur, Frankfurt a.M., (:6-35)
- HRADIL, S. (1992b): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre, In: HRADIL, S. (Hg.): Zwischen Bewusstsein und Sein, Opladen (:15-56)
- HRADIL, S. (1996): Sozialstruktur und Kultur. Fragen und Antworten zu einem schwierigen Verhältnis, In: SCHWENK, O. G. (Hg.): Lebensstil zwischen Sozialstrukturanalyse und Kulturwissenschaft, Opladen, (:13-32)

- HRADIL, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen.
- HRADIL, S. / IMBUSCH, P. (Hrsg.) (2003): Oberschichten, Eliten, Herrschende Klassen, Opladen
- HRADIL, S. (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich, Wiesbaden
- HUBER, J. (1989): Technikbilder. Weltanschauliche Weichenstellungen der Technologie- und Umweltpolitik, Opladen
- HÜTTEN, S./ STERBLING, A. (1994): Expressiver Konsum. Die Entwicklung von Lebensstilen in Ost- und Westeurop, In: DANGSCHAT, J./ BLASIUS, J. (Hg.), Opladen, (: 122-134)
- HUJO, K. (2002): Die Wirtschaftspolitik der Regierung Menem: Stabilisierung und Strukturreformen im Kontext des Konvertibilitätsplans. In: Birle/Carreras (eds.): Argentinien nach zehn Jahren Menem – Wandel und Kontinuität. Frankfurt am Main: Vervuert, 2002
- IAIES, G. (2003): Introducción de nuevas tecnologías: el caso de Argentina (:121-129)  
In: BRUNNER, J.J./ TEDESCO, J.C. (2003) (Edit.): Las Nuevas Tecnologías y el Futuro de la Educación, IIEP – UNESCO, Buenos Aires:
- IMBUSCH, P. (1991) Klassenstrukturen in Lateinamerika. Eine komparative Studie zu den sozial strukturellen Folgen der Wirtschaftskrise der 80er Jahre in Argentinien und Mexiko, Münster.
- IMEN, P. (2006): La jornada de debate de los maestros sobre la nueva ley nacional e educación.  
In: [www.pagina12.com.ar](http://www.pagina12.com.ar), 6.7.2006
- INDEC (2003): La Nueva Encuesta Permanente de Hogares de Argentina,  
URL: [http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia\\_EPHContinua.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf), Aufgerufen: 05.04.2006
- INDEC (2005): „Resultados Nacionales: Equipamiento del Hogar“ ,  
URL: [www.indec.gov.ar/censo2001s2/ampliada\\_index.asp?mode=01](http://www.indec.gov.ar/censo2001s2/ampliada_index.asp?mode=01), Aufgerufen: 03.06.2006
- INDEC (2006): 'Accesos a Internet', Bericht zur Befragung der Internetdienstleister (März 2006), publiziert Juni 2006,  
URL: [www.indec.gov.ar/nuevaweb/.../internet\\_06\\_07.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/.../internet_06_07.pdf)
- INDEC (2009): 'Accesos a Internet. Tercer trimestre 2009' .  
URL: [http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet\\_09\\_09.pdf](http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/internet_09_09.pdf) , Cache 07.08.2010
- INFOBAE (2005): La Clase Media empobrecida está mostrando signos de vida. Expertos coinciden que la recuperación es lenta, In: Zeitung Infobae, 22.11.2005, (:6-7)
- ISKE, S./ KLEIN, A./ KUTSCHER, N. (2004a): Nutzungsdifferenzen als Indikator für soziale Ungleichheit im Internet.  
In: kommunikation@gesellschaft, Jg.5, Beitrag 3, URL: [www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3\\_2004\\_Iske\\_Klein\\_Kutscher.pdf](http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B3_2004_Iske_Klein_Kutscher.pdf)  
Aufgerufen: 29.09.2006
- ISKE, S./ KLEIN, A./ KUTSCHER, N. (2004b): Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund-  
Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet.  
URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externalinks2005/digitaleungleichheit.pdf>, Aufgerufen: 07.09.2010
- ITU (2002): World Telecommunic. Development Report 2002,  
URL: [www.itu.int/ITU-D/ict/.../wtldr\\_02/.../WTDR02-Sum\\_E.pdf](http://www.itu.int/ITU-D/ict/.../wtldr_02/.../WTDR02-Sum_E.pdf), Aufgerufen: 08.08.2006
- ITU (2003): 'World Telecommunication Indicators Database', 'Core ICT Indicators', URL: [www.itu.int](http://www.itu.int), Aufgerufen: 06.08.2006

- ITU (2006): Basic Indicators: Internet and Broadband subscribers and users 2006,  
URL: [www.itu.int/ITU.../Indicators/Indicators.aspx](http://www.itu.int/ITU.../Indicators/Indicators.aspx), Aufgerufen: 11.08.2006
- ITU (2007): World Information Society Report , URL: <http://www.itu.int/osg/spu/publications/worldinformationsociety/2007/>,  
Aufgerufen: 06.08.2006
- JACKSON, L.A./ von EYE, A./ BARBATSIS, G./ BIOCCA, F. / ZHAO, Y./ FITZGERALD, H.E. (2003):  
Internet attitudes and Internet use: some surprising findings from the HomeNet Too Project.  
International Journal of Human Computer Studies, 59(3), (: 355–382)
- JÄCKEL, M. / ZILLIEN, N. (2005): Stadt-Land-Unterschiede der Internetnutzung: Eine empirische Untersuchung  
der regionalen digitalen Spaltung , In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:17-28) ]
- JÄCKEL, M./ MAI, M. (Hg.) (2005): Online-Vergesellschaftung? Mediensoziologische  
Perspektiven auf neue Kommunikationstechnologien, VS Verlag
- JAUFMAN, D./ KISTLER, E. (Hg.) (1991): Einstellungen zum technischen Fortschritt. Technikakzeptanz im nationalen  
und internationalen Vergleich, Frankfurt a.M.
- JENCKS, C. et.al. (1972). Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America, New York
- JÖCKEL, S. (2005): Medienzugang und –kompetenz für alle? Die Rolle der Schule bei der Nivellierung von  
Unterschieden bezüglich der Nutzung neuer Medien, In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:110-122)]
- JOERGES, B. (Hg.) (1988): Technik im Alltag, Frankfurt a.M
- JORRAT, J.R. (1987): Exploraciones sobre movilidad ocupacional intergeneracional masculina en el Gran  
Buenos Aires, Desarrollo Economico, V. 27, Nr. 106, Juli-September
- JORRAT, J.R./ SAUTU, R. (1992): Después de Germani : exploraciones sobre estructura social de la Argentina,  
Paidós, Buenos Aires
- JORRAT, J.R. (2004): Un análisis descriptivo de la movilidad ocupacional intergeneracional en Argentina.  
Exploraciones en base a una muestra nacional. Presentado a las II Jornadas de Sociología,  
Facultad de Ciencias Sociales, UBA; Abstract unter: URL: <http://www.aset.org.ar/congresos/7/04001.pdf>,  
Aufgerufen: 12.01.2006
- JÜRGENS, K.(2002): Alltägliche Lebensführung als Dimension sozialer Ungleichheit?,  
In: WEIHRICH, M./ VOSS, G.G. (Hrsg.): Tag für Tag. Neue Beiträge zur. Soziologie Alltäglicher  
Lebensführung 2, München, (S. 71-94). URL: <http://www.labournet.de/diskussion/arbeitsalltag/allg/juergens.pdf>,  
Aufgerufen: 02.10.2005
- KAUFMANN, J.-C. (1999): 'Das verstehende Interview. Theorie und Praxis', Konstanz
- KENNEDY; T./ WELLMAN, B./ KLEMENT, K. (2003): Gendering the digital divide,  
In: IT&SOCIETY, Stanford University, VOL. 1, ISSUE. 5, S. 72-96;  
URL: [www.stanford.edu/group/sigss/itandsociety/v01i05/v01i05a05.pdf](http://www.stanford.edu/group/sigss/itandsociety/v01i05/v01i05a05.pdf), Aufgerufen: 23.09.2006

- KESSL, F./ KUTSCHER, N./ OTTO, H. U./ ZIEGLER, H. (2004): Bildungsprozesse im sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, Expertise für den achten Kinder- und Jugendbericht NRW,  
URL: [www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/expertise%20bildung%20und%20sozialraum%202004.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag8/expertise%20bildung%20und%20sozialraum%202004.pdf),  
Zugriff: 29.09.2006
- KESSLER, G./ MINUJIN, A. (1995): La nueva pobreza en la Argentina. Buenos Aires, Temas de Hoy/Planeta.
- KESSLER, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes. en la escuela media de Buenos Aires. IPE-UNESCO, Buenos Aires., E-book URL: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf>  
Aufgerufen: 03.07.2006
- KESSLER, G./ ESPINOZA, V. (2003): Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: Rupturas y algunas paradojas del caso. de Buenos Aires, In: ECLAC (CEPAL); Serie Políticas Sociales, Nr. 66,  
URL: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/12504/lcl1895e-P.pdf>,  
Aufgerufen: 05.07.2006
- KESSLER, G. (con colab. LUZZI, M.) (2005): De Proveedores, Amigos, Vecinos y 'Barderos': Acerca de trabajo, Delito y Sociabilidad en Jóvenes del Gran Buenos Aires. En: BECCARIA et al: "Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90, Buenos Aires, Edit. Biblos, (:137-170)
- KESSLER, G./DI VIRGILIO, M.M. (2008): 'Neue Armut' und Mittelschichten in Lateinamerika und Argentinien. In: BORIS, D./ GERSTENLAUER, T./ JENSS, A./ SCHANK, K./ SCHULTEN, J. (Hg.): Sozialstrukturen in Lateinamerika, (:95-120)
- KISILEVSKY, M./ VELEDA, C. (2002); Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP)Unesco, Sede regional Buenos Aires
- KLEINWÄCHTER, W. (2004): Macht und Geld im Cyberspace: Wie der Weltgipfel zur Informationsgesellschaft (WSIS) die Weichen für die Zukunft stellt, Hannover
- KNAPP, G.A. (1987): Arbeitsteilung und Sozialisation. Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen, In: BEER, U. (Hg.): Klasse.Geschlecht, Bielefeld, (: 236-273)
- KNAPP, G.A. (1989): Männliche Technik- Weibliche Frau? Zur Analyse einer problematischen Beziehung, In: BECKER, D. (Hg.): Zeitbilder der Technik, Bonn, (:193-253)
- KLEIN, T. (200?): Sozialstrukturanalyse. Eine Einführung, Reinbek/Hamburg
- KÖNIG, W. (1993): Technikakzeptanz in Geschichte und Gegenwart, In: KÖNIG, W./ LANDSCH, M (Hg.): ,Kultur und Technik. Zu ihrer Theorie und Praxis in der modernen Lebenswelt, Frankfurt, (:253- 271)
- KOPPETSCH, C./ BURKART, G. (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtnormen im Milieuvvergleich', Konstanz
- KOZAK, D. (2003): Las TICs en la escuela: el proyecto en red de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), Konferenzpapier der Projektkoordinatorin f. World Summit of Cities & Local Authorities on the Information Society, 4.-5. Dezember in Lyon, URL: <http://www.cities-lyon.org/articles/158/spanish>, Aufgerufen: 12.04.2006

- KNIE, A. (1991): „Generierung“ und „Härtung“ technischen Wissens. Die Entstehung der mechanischen Schreibmaschine, In: Technikgeschichte, H.2, Bd.58, (:101-126)
- KRECKEL, R. (1983): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt (Sonderband 2), Göttingen
- KRECKEL, R. (2004) (3. erw. Aufl.) [1992]: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt a.M./New York
- KRINGS, B./ RIEHM, U. (2004a ): Digital Divide und seine Folgen. Vortrag auf dem 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, DGS-Sektion Wissenschafts- und Technikforschung. München, 04. - 08.10.2004
- KRINGS, B./ RIEHM, U. (2004b ): Exklusiv oder inklusiv? Internet für alle und für alles. Vortrag auf der 4. Österreichischen TA-Konferenz "TA'04 Exklusive Technik? Neue Technologien zwischen erweiterten Handlungsspielräumen und eingeschränktem Zugang". Wien, Österreich, 07.06.2004
- KRINGS, B./ RIEHM, U. (2006 a ): Internet für alle? Die Diskussion des "digital divide" revisited, In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Frankfurt / Main: Campus 2006, S. 3052-3061, URL: <http://www.itas.fzk.de/deu/ltaslit/p/digdiv.htm>, Aufgerufen:11.09.2006
- KRINGS, B./ RIEHM, U. (2006 b ): ‚Abschied vom Internet für alle? Der "blinde Fleck" in der Diskussion zur digitalen Spaltung, In: Medien & Kommunikationswissenschaft 54 (2006)1, S. 75-94; URL: <http://www.itas.fzk.de/deu/ltaslit/p/digdiv.htm>, Aufgerufen:14.09.2006
- KRONAUER, M. (1996): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung, In: SOFI- Mitteilungen, 24:1996, Göttingen
- KUBICEK, H. (1999): Was versteht man unter allgemeinem Zugang? In: Kubicek, Herbert/ Braczyk, Hans-Joachim/ Klumpp, Dieter; u.a. (Hrsg.): Multimedia@Verwaltung. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 1999. Heidelberg, Hüthig Verlag. S. 332-338.
- KUBICEK, H. /WELLING, S. (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. In: Medien & Kommunikation, 48, S. 497-517.
- KUTSCHER, N./OTTO, H.U. (2004): Informelle Bildung Online: Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Wiesbaden
- KUTSCHER, N. (2005): Wie im normalen Leben auch: Soziale Unterschiede in der Internetnutzung und Bildungsteilhabe von Jugendlichen. In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:42-52)
- KUTSCHER, N./ OTTO, H.U./ KLEIN, A./ ISKE, S. (2007): Grenzenlose Cyberwelt?: Zum Verhältnis digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche, Vs Verlag
- LAGO-MARTÍNEZ, S. / JARA, A. (2002): Acceso universal a Internet: la experiencia de los Centros de Tecnología en la Ciudad de Buenos Aires', Vortrag Symposium Latinoamericano y del Caribe: La educación, la ciencia y la cultura en la sociedad de la información, Cuba, 18- 21.02. 2002, URL: [www.links.org.ar/infoteca/papercuba.rtf](http://www.links.org.ar/infoteca/papercuba.rtf), Aufgerufen:30.08.2006
- LAMARRA, N. (2002): La Educacion superior en la Argentina, UNESCO, URL: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ExtractPDF.pl?catno=131597&look=new&ll=1>, Abgerufen am 08.10.2007
- LA NACION (2005): Vivir de la Herencia. La Argentina y los Rankings, Zeitung La Nación, 23.10.2005, (: 4)

- La NACIÓN (2006): Radiografía del deterioro educativo: Investigación en todo el país. Mas de 720.000 alumnos no concurren a la escuela, Zeitung La Nación, 14.05.2006, (:01; 22-23)
- LANGE- VESTER, A. (2000): Kontinuität und Wandel des Habitus. Handlungsspielräume und Handlungsstrategien in der Geschichte einer Familie, (Diss.), Hannover
- LANGER, C. (2007): Digitale Spaltung: eine kritische Analyse, VDM Verlag.
- LEITHÄUSER, T./ LÖCHEL, E./ SCHÜTT, K./ SENGHAAS-KNOBLOCH, E./ TIETEL, E./ VOLMERG, B. (Hg.) (1997): Lust und Unbehagen an der Technik, Frankfurt a.M.
- LEÓN,A. /MARTINEZ,J. (2001): La estratificación chilena hacia fines del siglo XX, in: Serie Políticas Sociales (CEPAL)
- LENHARDT, A./ HERRIGAN, J.B. (2003): Re-Visualizing the Digital Divide as a Digital Spectrum. In: IT&Society 1, (:23-39), URL: [www.stanford.edu/group/sigss/itandsociety/v01i05/v01i05a02.pdf](http://www.stanford.edu/group/sigss/itandsociety/v01i05/v01i05a02.pdf) , Aufgerufen: 20.10.2006
- LEPSIUS, R. (1973) [1966]: Parteiensystem und Sozialstruktur: zum Problem der Demokratisierung der deutschen Gesellschaft, In: RITTER, G.A. (Hg.): Deutsche Parteien vor 1919, Köln (:56-80)
- LEU, H.R. (1990): Computer in Familien. Schritte zur Einfügung des Computers in den Alltag, In: RAMMERT, W. (Hg.) (1990), Opladen, (: 130- 143)
- LEVIS, D. (1999): La Pantalla Ubicua. Comunicación en la Sociedad Digital. Crujía, Buenos Aires
- LEVY, S. (1984): Hackers- Heroes of the Computer Revolution, New York
- LINDE, H. (1972): Sachdominanz in Sozialstrukturen, Tübingen
- LINDENBOIM, J. (2003): El mercado de trabajo en Argentina en la transición secular: cada vez menos y peores empleos. In: Lindenboim y Danani (Hg.): Entre el trabajo y la política: las reformas de las políticas sociales argentinas en perspectiva comparada, Editorial Biblos, Buenos Aires
- LINDENBOIM, J./KENNEDY, D./ GRAÑ, J.M. (2006): Distribución, , Consumo e Inversión en la Argentina de comienzos del siglo XXI, In: Realidad Económica, Nr.218 (Feb-März) , :65-92, URL: [www.emprendedorxxi.coop/Pdf/218.pdf](http://www.emprendedorxxi.coop/Pdf/218.pdf) ,Aufgerufen: 10.03.2006
- LIONETTI, L-/GALLO, P./ NOEL, G. (2006): La Construcción de las Relaciones de Autoridad en el Sistema Educativo, Documento N°3, UNCPB, URL: [http://www.asy.org.ar/construccion\\_relaciones\\_autoridad\\_sist\\_educativo.pdf](http://www.asy.org.ar/construccion_relaciones_autoridad_sist_educativo.pdf), Abgerufen: 21.10.2006
- LIVINGSTON, D/ SAWCHUK, P. (2003): Hidden Knowledge. Organized Labour in the Information Age. Toronto.
- LLOMOVATE, S., (1990), «Escuela media y trabajo en Argentina», Propuesta Educativa, Buenos Aires, FLACSO.
- LLOMOVATTE, S. et al (Coords.) (2005): Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto, Noveduc, Buenos Aires

- LLOSA, S./SIRVENT, M.T./TOUBES, A./SANTOS, H. (2001): La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,  
URL: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18\\_04\\_SANDRA - MARIA - AMANDA E HILDA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_04_SANDRA_-_MARIA_-_AMANDA_E_HILDA.pdf), Abgerufen: 08.05.2006
- LOCKHEED, M./ FULLER, B./ NYIRONDO, R. (1989): Family effects on students' achievement in Thailand and Malawi. *Sociology of Education*, vol. 62 (October), pp. 239-256.
- LÖCHEL, E. (1991): Der hat mit mir gemacht, was er wollte. Aspekte einer Sozialpsychologie frauenspezifischer Ambivalenz gegenüber dem Computer, In: LEITHÄUSER u.a. (1991), Frankfurt, (: 197-216)
- LÖCHEL, E. (1997): Inszenierungen einer Technik. Psychodynamik und Geschlechterdifferenz in der Beziehung zum Computer, Frankfurt a.M.
- LÖW, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung, Opladen
- LOGES, W.E./ JUNG, J.Y (2001): Exploring the Digital Divide: Internet Connectedness and Age, *Communication Research* 28(4), (:536-562)
- LO VUOLO, R./ BARBEITO, A./ PAUTASSI, L./ RODRÍGUEZ, C. (1999): 'La Pobreza...De la política contra la pobreza', Buenos Aires-Madrid, Miño Dávila-CIEPP
- LOZANO, C./ RAMERI, A./RAFFO, T. (2006): INGRESOS, SALARIOS Y CONVENIOS COLECTIVOS EN ARGENTINA 2006, PRENSA NACIONAL ALTERNATIVA, URL: <http://lists.econ.utah.edu/pipermail/reconquista-popular/2006-April/038797.html>, 04/ 2006, Aufgerufen:08.07.2007
- LÜDTKE, H. (1994): Technik im Alltagsstil. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von technischem Verhalten, Lebensstilen und Lebensqualität privater Haushalte, Marburg
- LÜDTKE, H. (1995): Zeitverwendung und Lebensstile. Empirische Analysen zu Freizeitverhalten, expressiver Ungleichheit und Lebensqualität in Westdeutschland, Marburg
- LUTZ, B. (Hg.) (1987): Technik und sozialer Wandel, Frankfurt
- MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- MAROTZKI, W./ SANDBOTHE, M. (Hg.) (2000): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln
- MAROTZKI, W. et al (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre, URL: <http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf> , Abgerufen: 12.09.2006
- MARR, M. (2005): Wem nutzt die Netznutzung?, In: *Medien + Erziehung*, Band 49/ 6, (:123-132) ]
- MARX, K. [1867] (1969) *Das Kapital*, Kritik der politischen Ökonomie, Bd.1
- MASADU, Y. (1981): *The Information Society*, Tokio



- MASON, S./HACKER, K. (2003): Applying Communication Theory to Digital Divide Research. IT and Society.
- MATTHIESEN, U. (Hg.) (1998): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung, Berlin
- MAYERING, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung, München
- MAXWELL, J. A. (1996): Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks
- METTLER- MEIBOM, B. (1987): Soziale Kosten der Informationsgesellschaft. Überlegungen zu einer Kommunikationsökologie. Ein Exkurs, Frankfurt a.M.
- METZ- GÖCKEL, S. (1990): Von der Techniksdistanz zur Technikkompetenz, In: METZ- GÖCKEL, S./ NYSSSEN, E. (Hg.): Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung, Weinheim/Basel, (: 139-152)
- MEYER, S./ SCHULZE, E. (Hg.) (1993): Technisiertes Familienleben. Blick zurück und nach vorn, Berlin
- MEYER, S./ SCHULZE, E. (1994): Alles automatisch. Technikfolgen für Familien. Längsschnittanalysen und zukünftige Entwicklung, Berlin
- MEZZADRA, F./ BILBAO, R. (2010): Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación: discusiones y opciones de política educativa, Buenos Aires : Fundación CIPPEC.  
URL: [www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=389](http://www.cippec.org/Main.php?do=documentsDoDownload&id=389), Aufgerufen: 20.10.2010
- MICHALOW, M. (1990): Lebensstil. Konzeptualisierung einer neuen sozialen Integrationsform, (Diss.), Aachen
- MINUJIN, A. (1991): En la Rodada, In: MINUJIN, A. et al (Coord.): Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad Argentina. UNICEF/Losada.
- MITTELSTRASS, J.(2004): Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft.  
In: Roters, G./Turecek, O./Klingler, W. (Hg.): eLearning. Trend und Perspektiven.  
Schriftenreihe Baden-Badener Sommerakademie, Band 4, Baden-Baden, (: 9-15)
- MÖRTH, I./ FRÖHLICH, G. (Hg.) (1994): Das symbolische Kapital der Lebensstile: zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu, Frankfurt a.M.
- MONTENEGRO, M. (2009): Argentina - No alcanzó para los pobres , Offnews.info,  
URL: <http://www.offnews.info/verArticulo.php?contenidoID=14757>, Aufgerufen: 09.10.2010
- MORA y ARAUJO, M. (2002): La estructura social de la Argentina: Evidencias y conjeturas acerca de la estratificación actual, CEPAL Serie Políticas Sociales Nr. 59, Santiago de Chile,  
URL: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/11307/L1772e-P.pdf>, Aufgerufen: 07.04.2006
- MORALES, S. et al (2005): Apropiación Crítica de NTIC's como Camino de Inclusión en la Sociedad de la Información: El Caso de los Jóvenes de una Escuela Secundaria de la Ciudad de Córdoba,  
URL: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n52/30MoralesMonjeLoyola.pdf>  
Aufgerufen: 22. Okt. 2006
- MORDUCHOWICZ, A. (2002): El financiamiento Educativo en Argentina: Problemas estructurales, soluciones coyunturales. IIPE-UNESCO-Buenos Aires



- MORDUCHOWICZ, A. (2004): DISCUSIONES DE ECONOMIA DE LA EDUCACION, Edit. LOSADA, Buenos Aires
- MOSSBERGER, K. /TOLBERT, C.J./STANBURY, M. (2003):Virtual Inequality. Beyond the Digital Divide. Georgetown University Press.Washington D.C.
- MÜLLER, H.-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt a.M.
- MÜLLER, W. (Hg.) 1997: Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik, Opladen
- MUNO, W. (2005): Reformpolitik in jungen Demokratien. Vetospieler, Politikblockaden und Reformen in Argentinien, Uruguay und Thailand, Wiesbaden
- NARODOWSKI, M. (1998): School Chooice en la Argentina, Universidad Nacional de Quilmes, Mimeo
- NATRIELLO, G. (2001): Bridging the Second Digital Divide: What can sociologists of education contribute? Sociology of Education, 74, 260-266.
- NIE, N.H./ ERBRING, L. (2000): Internet and society: A preliminary report. CA. Stanford, Stanford institution for the quantitative study of society
- NIETHAMMER, L. (Hg.) (1983): Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhgebiet, 3 Bände, Berlin
- NOELLE-NEUMAN, E./ HANSEN, J. (1991): Technikakzeptanz und Medienwirkung. Das Forschungsprojekt des BMFT als Modell der Zusammenarbeit von Politik und Wissenschaft, In: JAUFMANN, D./ KISTLER, E. (Hg.) (1991): Frankfurt, (: 27-52)
- NOLLER, P./ PAUL, G. (1991): Jugendliche Computerfans. Selbstbilder und Lebensentwürfe, Frankfurt
- NORRIS, P. (2001): Digital Divide? Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press
- NOTCHEFF, H. (1998): Nochteff, Hugo (Hg) (1998): La economía argentina a fin de siglo; fragmentación presente y desarrollo ausente, Buenos Aires:FLACSO
- NTIA (2000): Falling through the net: Toward digital inclusion. National Telecommunications and Information Administration, Washington, D.C., U.S. Department of Commerce. <http://search.ntia.doc.gov/pdf/ftn00.pdf>
- NTIA (2002): NTIA Report, National Telecommunications and Information Administration , Washington, D.C., U.S. Department of Commerce. URL: [http://www.ntia.doc.gov/reportsarchive2000\\_2003.html](http://www.ntia.doc.gov/reportsarchive2000_2003.html)
- NUN, J. (2002): 'Comentario', In: BASUALDO, E. (2002) [2001]: Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina, FLACSO-IDEP, Bernal, Universidad Nacional de Quilmas, Argentina, (S. 113-122).
- OECD (2005): Annual Report, <http://www.oecd.org/dataoecd/34/6/34711139.pdf>, Aufgerufen: 08.06.2006
- OEI (2005): Desarrollo educativo (Argentina). URL: <http://www.oei.es/quipu/argentina/index.html>, Aufgerufen: 09.06.2006
- OGBURN, W. (1922): Social Change: With Respect to Culture and Original Nature, New York
- OIBERMAN, I. et al (2004) (Coord.): Los Estados provinciales frente a las brechas socio-educativas, Informe Final, Área Política Educativa CIPPEC

- OLSCHA, C. (1990): Die Vergesellschaftung des „persönlichen“ Computers. Gebrauchswert, Sinn und Recht in den Debatten organisierter Akteure, In: RAMMERT, W. (Hg.) (1990), Opladen
- ORFILA, D. (2005): Desempleo actual en Argentina” en: Observatorio de la Economía Latinoamericana Nr. 45, Julio de 2005. Fuente digital: [www.eumed.net/cursecon/ecolat/ar/](http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ar/); Aufgerufen:15.06.2006
- ORLIKOWSKI, W.J.(2000): Using Technology and Constituting Structures: A Practice Lens for Studying Technology in Organizations, *Organization Science*, 11, 4, 2000 (:404-428)
- ORTIZ, R.M. (1955): Historia económica de la Argentina, Buenos Aires, Raigal Palacios
- PÁGINA 12: El Banco Mundial evaluó el crecimiento ‘pro-pobre’, 30.11.2005 (S.4)
- PALAMIDESSI, M. et al (2001): Las tecnologías de la información y la comunicación. La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio’,  
URL: <http://diniece.me.gov.ar/publicaciones/download.php?archivo=cualiTIC.pdf>, Aufgerufen:10.11.2006
- PALAMIDESSI, M. (Hg.) (2006): La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, Bs.As. FCE
- PALOMINO, H. (1989): Reflexiones sobre la evolución de las clases medias en la Argentina, In: Revista El Bimestre, Buenos Aires, 43 (:10-14)
- PANAIA, M (2005): Avance de Investigación: El desafío de incorporar la medición de la duración del empleo en el mercado de trabajo, Artículo basado en la presentación de la autora en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre (Agosto de 2005),  
URL: [http://catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/17-18\\_6.htm](http://catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/17-18_6.htm), Aufgerufen:31.01.2006
- PERIODISMO SOCIAL (2004): Brecha digital, el nombre de una segunda exclusión social, In: Zeitschrift ‘Periodismo Social’, Capitulo Infancia y Adolescencia, Nov. 2004;  
URL: [http://www.periodismosocial.org.ar/area\\_infancia\\_informes.cfm?ah=128](http://www.periodismosocial.org.ar/area_infancia_informes.cfm?ah=128), Aufgerufen:09.10.2006
- PETRAS, J. (2004): ‘Argentina: From popular Rebellion to ‘normal Capitalism’, In: Rebelión,  
URL: <http://www.rebelion.org/docs/701.pdf>, Aufgerufen:10.03.2006
- PFLÜGER, J./ SCHURZ. R. (1987): Der maschinelle Charakter. Sozialpsychologische Aspekte des Umgangs mit Computern, Opladen
- PISCITELLI, AI. (2005): Internet. La Imprenta del Siglo XXI, Ed. Gedisa, Espana
- PLOTKIN, M.B. (2003): La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina. Un estudio de las carreras de Psicología y Economía. Programa Regional de Becas, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/plotkin/Cap32.pdf>, Aufgerufen am 02.10.2006
- POHL, M. (2007): Soziale Ungleichheit im digitalen Zeitalter: Eine Analyse der Internetnutzung in Deutschland, Vdm Verlag
- PORTES, A./ HOFFMAN, K. (2003): Las estructuras de clase en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal. CEPAL, Serie Políticas Sociales, Nr. 68; URL: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/1/12451/P12451.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>  
Aufgerufen:10.03.2006

- POTTHAST, B./ CARRERAS, S. (2010): Eine kleine Geschichte Argentinens, Frankfurt a.M.
- PRENZEL, M. et al: „PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs (Zsfg.);  
URL: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003\\_E\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf), Aufgerufen:02.06.2006
- PUIGGRÓS, A. (1990): Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Argentina, Editorial Galerna, 1990.
- PUIGGRÓS, A. (1998): Educación neoliberal y alternativas. En: ALCANTARA, S.A. (et al): “Educación, Democracia y Desarrollo en el fin del siglo”, SigloXXI, México
- PUIGGRÓS, A. (1999): Neoliberalism and Education in Latin America. Boulder, Co.: Westview.
- PUIGGRÓS, A. (2002): Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el Presente, Galerna, Buenos Aires
- RAMMERT, W. (1988): Technisierung im Alltag. Theoriestücke für eine spezielle soziologische Perspektive,  
In: JOERGES, B., (1988), Frankfurt a.M., (:165- 197)
- RAMMERT, W. (Hg.) (1990): Computerwelten – Alltagswelten. Wie verändert der Computer die soziale Wirklichkeit?, Opladen
- RAMMERT, W./ BÖHM, W./ OLSCHA, C./ WEHNER, J. (1991): Vom Umgang mit Computern im Alltag. Fallstudien zur Kultivierung einer neuen Technik, Opladen
- RAMMERT, W. (1993): Mit dem Computer zu hause in den „digitalen Alltag“ ? Vision und Wirklichkeit privater Computernutzung, In: MEYER, S./ SCHULZE, E. (Hg.) (1993), (: 277-298)
- RAMMERT, W. (1994): Die Technik in der Gesellschaft. Forschungsfelder und theoretische Leitdifferenzen im Deutschland der 90er Jahre, Köln
- RAMMERT, W. (Hg.) (1998): Technik und Sozialtheorie, Frankfurt a.M.
- RAMMERT, W. (1999): Technik, In: SANDKÜHLER, H.J. (Hg.): Enzyklopädie der Philosophie, Hamburg
- RAO, M. / MEHTA, A./ CRISHNA, V. (1999): Internet Content in South Asia: Opportunities and Realities. Presented at the South Asia Internet Workshop, Dhaka, Bangladesh, April 1999.
- RAPAPORT, M. (2008): Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003). Buenos Aires: Emecé Editores, 2. Auflage
- RAWLS, J. (1979): Teoría de la Justicia. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- REDDICK, A./ GROSEILLIERS, M. (2000): The Dual Digital Divide: The information highway in Canada. Public Interest Advocacy Centre, Ottawa.
- REIMERS, F. (1994): Education and Structural Adjustment in Latin American and Sub-Saharan Africa. International Journal of Education Development, vol. 14(2), 119-129.
- REIMERS, F./ MCGINN, (1997): Informed dialogue: using research to shape education policy around the world, Westport
- REIMERS, F. (2003): *The Social Context of Educational Evaluation in Latin America*,  
In: Kellaghan, T./ Stufflebeam, D.L. (Hg.): International handbook of educational evaluation, Band 1 (:441-463)

- REIN, M. (1998): Politics and Education in Argentina (1946-1962), Armonk, NY
- REINHOLD, G. (Hg.) (1997): Soziologie Lexikon, München
- REITER, C. (2002): Lese-Kompetenz als Grundbedingung für erfolgreiche Computernutzung, In: Wallner-Paschon, C./ Haider, G.: ,Pisa Plus 2000. Thematische Analysen nationaler Projekte, Innsbruck (:73-76).
- RERRICH, M.S. (1990): Ein gleiches gutes Leben für alle? Über Ungleichheitserfahrungen im familialen Alltag, In: BERGER, P.A./ HRADIL, S. (Hg.): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile, Göttingen (: 189-206)
- RERRICH, M.S./ Voß, G.G. (1992): Vexierbild soziale Ungleichheit. Die Bedeutung alltäglicher Lebensführung für die Sozialstrukturanalyse, In: HRADIL, S. (Hg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen, Opladen (: 251-266)
- RICCITELLI, M.T.; Borgaminck de la Torre: "INTERNET: UN MEDIO DE SOCIABILIDAD O DE EXCLUSIÓN?", Rede 3º CONGRESO DE COMUNICADORES, FORO VI: ESPACIOS DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS, URL: [http://www.redcom.org/CCC/foro6\\_riccitelli.htm](http://www.redcom.org/CCC/foro6_riccitelli.htm), Aufgerufen: 17.10.2006
- RIDDER, G. (Hg.) (1986): Möglichkeiten der Gestaltung von Arbeit und Technik in Theorie und Praxis, Bonn
- RIGAL, L. / LAGORIO, C. (1996): Escuela, Ciudadanía y democracia. Ponencia presentada ante el Congreso Educativo Nacional de la C.T.E.R.A., URL: [http://www.institucional.mendoza.edu.ar/servicio/doc\\_pdf/Políticas%20Educativas%20Globales%20Poli.pdf](http://www.institucional.mendoza.edu.ar/servicio/doc_pdf/Políticas%20Educativas%20Globales%20Poli.pdf), Abgerufen: 20.06.2010
- RIQUELME, G.C./ HERGER, N. (2001): La educación y formación de los trabajadores: un abordaje comparativo de resultados en la EDS-97 y la EPH-98. SIEMPRO
- RIVAS, A./ Dborkin, D./ Mezzadra, F./ Malajovich, L. (2003): Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en Argentina. Documento N°1 El desafío de un presupuesto educativo para todos (05/2003), URL: [http://www.cippec.net/nuevo/files/bv\\_96.pdf](http://www.cippec.net/nuevo/files/bv_96.pdf), Aufgerufen: 08.20.2006
- RIVAS, A. (2004): Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas, Granica, Buenos Aires.
- RIVERO, A. (2004): Wir wollen machen, nicht Macht. Geschlechtsspezifische Auswirkungen der Krise in Argentinien, In: ila-Dossier, Juni 2004, :12-13, URL: [www.attac.de/argentinien/text/femini.rtf](http://www.attac.de/argentinien/text/femini.rtf), Aufgerufen: 10.10.2006
- ROBINSON, J./ DiMAGGIO, P.J./ HARGITTAI, E. (2003): New Social Perspectives on the Digital Divide, In: IT & Society. 1(5), 1-22. Summer
- ROBINSON, S. (2006): ¿Brecha o inclusión digital?, Artikel für APC.org, URL: [http://lac.derechos.apc.org/es.shtml?apc=21870i4695623e\\_1&x=4906523](http://lac.derechos.apc.org/es.shtml?apc=21870i4695623e_1&x=4906523), Aufgerufen: 12.12.2006
- RODRIGUEZ, E. (2005): Juventud, desarrollo y democracia en America Latina. In: Nueva Sociedad Nr. 200, (Nov/Dez.), (:52 – 69)
- RÖSER, J. (2005): Das Zuhause als Ort der Aneignung digitaler Medien: Domestizierungsprozesse und ihre Folgen, In: Medien + Erziehung, Band 49/ 6, (:86-96)

- ROFMAN, A. (2000): De eso no se habla, In: La Gaceta de Económicas a la Sociedad, Publicación de la Facultad de Cs. Economicas de la Universidad de Buenos Aires, 26.11.2000, URL: [http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S\\_BD\\_REVISTASL/GA0104.PDF](http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_REVISTASL/GA0104.PDF), Aufgerufen:10.10.2006
- ROFMAN, A. (et al) (2005): Del retraso cambiario al retraso social: Las nuevas inequidades de la devaluación. DOCUMENTO DE TRABAJO ESTRUCTURA SOCIAL ARGENTINA, Cátedra de Estructura Social Argentina de la carrera de Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Presentado en el Panel 4, organ. Por 'Attac' Argentina, 09/2004
- ROGGE, J.-U. (1993): Neue und alte Medien im Alltag von Familien. Situationen, Skizzen, Tendenzen, In: MEYER, S./ SCHULZE, E. (Hg.) (1993), Berlin, (: 131-158)
- ROJAS, C./ ESQUIVEL, J.M. (1998): Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica. LCSHD Paper Series No. 25. Human Development Department, World Bank, 1998.
- ROLOFF, C. (1993): Weiblichkeit und Männlichkeit im Feld der Technik. Zum Erwerb technischer Kompetenz, In: AULENBACHER, B./ GOLDMANN, M. (Hg.): Transformationen im Geschlechterverhältnis. Beiträge zur industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung, Frankfurt, (: 47-69)
- ROMERO, J.L. (1976): LatinoAmerica: las ciudades y las ideas Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires
- ROMERO, J.L. (2001) [1976]:Latinoamérica: las ciudades y las ideas,Buenos Aires, Siglo XXI, 5. Aufl.
- ROPOHL, G. (1979): Eine Systemtheorie der Technik, München
- SACCONE, I./ RAPETTI, R.R. (2003): Situación de la Argentina sobre políticas públicas en TIC's. Actividades de las OSC en relación a la Sociedad de la Información, en camino a Ginebra 2003. URL: [http://lac.derechos.apc.org/investigacion/cmsi\\_argentina.pdf](http://lac.derechos.apc.org/investigacion/cmsi_argentina.pdf), Aufgerufen:10.09.2006
- SACKMANN, R. (1993): Versuch einer Theorie der Einführung technischer Geräte in den Haushalt, In: MEYER, S./ SCHULZE, E. (Hg.): Technisiertes Familienleben, Berlin, (: 253-275)
- SACKMANN, R./ WEYMANN, A. (1994): Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen, Frankf. a.M.
- SADER, E./ GENTILI, P. (2005): La trama del Neoliberalismo Mercado, crisis y exclusión social, Buenos Aires
- SALVIA, A. (2000): Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa. In: MAYO Revista de Estudios de Juventud, No. 1, Noviembre 2000. Dirección Nacional de Juventud, URL: <http://www.cea.uba.ar/simel/simel/text/Flasco2.htm>, Abgerufen 21.07.2006
- SALVIA, A. / CAPUANO, A./ MIGUEL, L./PRETI, M.E. (2000): LA NUEVA CAÍDA EN LA MODERNIDAD HETEROGENEIDAD Y ESTRATEGIAS FAMILIARES DE VIDA EN SECTORES POPULARES DEL GRAN BUENOS AIRES, ESTUDIOS DE CASO, 12/2000, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES GINO GERMANI, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA, URL: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Publicaciones/DT/dt19.pdf>, Abgerufen: 10.10.2006
- SALVIA, A. (2001): Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa. Ser joven en los noventa y sobrevivir en el intento.URL: [www.cea.uba.ar](http://www.cea.uba.ar), Mayo Revista de Estudios de Juventud Nº 1., URL: [www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/.../a15\\_00.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/.../a15_00.htm), Abgerufen: 16.07.2006

- SALVIA, A./ BOSO, R. (2004): Desempleo y Subjetividad. Una Exploración Psicosocial en Tiempos de Crisis, Departamento de Investigación Institucional, Universidad Católica Argentina, URL: [www.uca.edu.ar/.../esp/subs-observatorio/docs-documentos/docs2004/MetamorfosisDellazoSocial2.pdf](http://www.uca.edu.ar/.../esp/subs-observatorio/docs-documentos/docs2004/MetamorfosisDellazoSocial2.pdf), Aufgerufen: 05.11.2005
- SALVIA, A. (2006a): Jóvenes, los más vulnerables. Interview vom 09.03.2006. URL: [http://www.secyt.gov.ar/noti\\_jovenes\\_vulnerables.htm](http://www.secyt.gov.ar/noti_jovenes_vulnerables.htm); Aufgerufen: 02.04.2006
- SALVIA, A. (2006b): Segmentación de la Estructura Social del Trabajo en la Argentina. El Problema, Debate y Alternativas de Política. URL: [http://catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/9\\_3.htm](http://catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/9_3.htm); Aufgerufen: 22.04.2006
- SALVIA, A. (2010): "Hay problemas de pobreza que la metodología del Indec permite ocultar", Diario La Prensa, <http://www.laprensa.com.ar/Note.aspx?Note=357815>., Aufgerufen: 22.07.2010
- SANDER, E. (2001): Medien im Jugendalter. Rückblicke von Eltern und ihren heranwachsenden Kindern, In: Televisión f.d. Internat. Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, IZI), Nr. 14/ 2001 /1, URL: [http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televisio/14\\_2001\\_1/sander.pdf](http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televisio/14_2001_1/sander.pdf)., Aufgerufen: 09.03.2006
- SCHACHTNER, C. (Hg.) (1997): Technik und Subjektivität. Das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Computer aus interdisziplinärer Sicht, Frankfurt a.M.
- SCHAUB, H./ ZENKE, K.G. (2000): 'Wörterbuch Pädagogik', 4. Aufl., dtv, URL: [http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/kurzdarstellung\\_argentinien.pdf](http://www.dipf.de/bildungsinformation/ines/kurzdarstellung_argentinien.pdf)
- SCHIERSMANN, C. (1987): Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang, Bonn
- SCHIMANK, U. (1985): Der mangelnde Akteurbezug systemtheoretischer Erklärungen, In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 14, H.6, (: 421-434)
- SCHULTHEIS, F./ VESTER, M (2002): Soziologie als Beruf. Hommage an Pierre Bourdieu. In: Mittelweg 36, Nr. 5, 10/2002, (:41-58), URL: <http://www.eurozine.com/articles/2003-01-28-vester-de.html>, Aufgerufen: 20.07.2009
- SCHULZ-SCHAEFFER, I.(1999): Technik und die Dualität von Ressourcen und Routinen. In: Zeitschrift für Soziologie 28(6), S. 409-428
- SCHULZ-SCHAEFFER, I.(2000): Sozialtheorie der Technik, Frankfurt/Main u.a.: Campus
- SCHULZE, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt a.M.
- SCHVARZER, J. / SIDICARO, R./ TÖPPER, B. (1994): Argentinien. In: TÖPPER, B. / MÜLLER-PLANTENBERG, U. (1994): Transformation im südlichen Lateinamerika, Frankfurt/Main: Vervuert, 102-147
- SCHVARZER, J. (2000): Implantación de un modelo económico. La experiencia argentina entre 1976-2000. Buenos Aires: A-Z Editora
- SCHWINGEL, M. (1995): Bourdieu zur Einführung, Hamburg
- SEL CONSULTORES (2010): Newsletter-Serie Jahr 2010, URL: <http://www.selconsultores.com.ar>, Aufgerufen: 10.08.2010

- SELWYN, N. (2002): 'Defining the 'Digital Divide: Developing a Theoretical Understanding of Inequalities in the Information Age', Occasional Paper 49, Cardiff: Cardiff University, School of Social Sciences;  
URL: <http://www.cf.ac.uk/socsi/ict/definingdigitaldivide.pdf>, Caché 12.09.2006
- SELWYN, N. (2004a): The information aged: a qualitative study of older adults' use of information and communications technology, *Journal of Ageing Studies*, 18, 4, (:369-384)
- SELWYN, N. (2004b): Reconsidering political and popular understandings of the 'digital divide'.  
In: *New Media & Society*, 6, 3, (:241-262)
- SELWYN, N. (2004c): Exploring the role of children in adults' adoption and use of computers.  
In: *Information Technology and People*, 17, 1, (:53-70)
- SELWYN, N. (2004d): @ccess denied: challenging ICT as a means of widening participation.  
In: *Journal of Access Policy & Practice*, 1, 2, (:151-161)
- SELWYN, N. (2010): *Schools and schooling in the digital age: a critical perspective*, London
- SENKBEIL, M. (2005): Gleiche Chancen für alle? Befunde aus PISA 2003 zum Stellenwert der Schule beim Erwerb von Computerkenntnissen durch benachteiligte Jugendliche“, In: *Medien + Erziehung*, Band 49/ 6, (:97-102)
- SEVARES, J. (2002): *Por que Cayo la Argentina - Imposición, Crisis y Reciclaje del Orden Neoliberal*, Edit. Norma, Buenos Aires
- SIEFERLE, R.P. (1991): Erleben wir eine Politisierung der Technik?, In: JAUFMANN, D./ KISTLER, E. (Hg.) (1991), Frankfurt (: 135- 156)
- SILVESTRI, G. / GORELIK, A. (2004): *Fin de siglo urbano. Ciudades, arquitecturas y cultura urbana en las transformaciones de la Argentina reciente*, 2004.
- SITEAL (o.a.): "La educación superior en América Latina" y otros Foros y resúmenes , Serie "Datos destacados" .  
URL: <http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/vistazos.asp> ; Aufgerufen: 06.-14.05.2006
- "Cambios en la relación entre escolaridad e ingresos de los cupados durante la década del '90"  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_6.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_6.asp)
  - "Perfil social de los estudiantes urbanos de 9 a 17 años con atraso erario escolar"  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_2.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_2.asp)
  - "Los Estudiantes universitarios: Participación en la población escolarizada y perfil social"  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_1.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_1.asp)
  - "Terminar el secundario: una diferencia entre los jóvenes"  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_3.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_3.asp)
  - "Asalariados urbanos de 25 años y más. Precarización del empleo y brechas de género en el ingreso horario promedio por nivel educativo"  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_4.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_4.asp)
  - "La Educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad",  
URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest\\_11.asp](http://www.siteal.iipe-oei.org/vistazo/datosdest_11.asp)
- SITEAL (2004): *Del trabajo a la escuela: equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de cuatro países de América Latina*, Boletín del SITEAL N° 1, <http://www.siteal.iipe-oei.org/>, Aufgerufen: 08.05.2006
- SITEAL (2005a): *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*, Boletín N° 2. Buenos Aires, URL: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>, Aufgerufen: 06.05.2006

- SITEAL (2005b): La Transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas, Boletín Nr. 3, URL: [http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL\\_Boletin-03.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL_Boletin-03.pdf), Aufgerufen:06.05.2006
- SOLANA, F. (2007): „Kirchner bleibt neoliberalen Modell treu“, Solanas im Gespräch mit Jürgen Vogt, AG Friedensforschung URL: [www.uni-kassel.de/fb5/frieden/regionen/Argentinien/solanas.html](http://www.uni-kassel.de/fb5/frieden/regionen/Argentinien/solanas.html), Aufgerufen: 20.07.2010
- SOTTOLI, (2002): Sozialpolitische Reformen und soziale Entwicklung. In: Birle, Peter; Carreras, Sandra (Hrg.) (2002): Argentinien nach zehn Jahren Menem. Wandel und Kontinuität, (:125-152), Frankfurt a. M.
- SPELLERBERG, A. (1996): Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland, Berlin, (zugl. Diss., Berlin 1995)
- SPITTA, A. (2002): Bildung als Investition und als symbolisches Kapital. Brüche und Reformansätze im argentinischen Schul- und Hochschulsystem. In: Bodemer, K./Pagni, A./Waldmann, P. (Hg.): Argentinien heute. Politik – Wirtschaft – Kultur, Frankfurt a.M. 2002 (:607-640)
- STEHR, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Suhrkamp
- STEHR, N. (2002): Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy, University of Toronto Press
- STEINBICKER, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft: ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells, Opladen
- STEINER, A. (o.A.): Das Konzept der CEPAL für Entwicklung in Lateinamerika am Ende unseres Jahrhunderts: Der Neostukturalismus, <http://tiss.zdv.uni-tuebingen.de/webroot/sp/barrios/ThemaA3a-dt.html>, Aufgerufen:30.01.2006
- STRASSER, H. / DEDERICH, A.M.(2000): Die Rekonstruktion der Klassengesellschaft: Elemente einer zeitgenössischen Ungleichheitstheorie. Berliner Journal für Soziologie Heft 1: 79–98.
- STROVER, S. 1999. "Rural Internet Connectivity." Columbia, MO: Rural Policy Research Institute.
- SVAMPA, M. (Hg.) (2000a): Desde Abajo. Política. La transformación de las identidades sociales, Buenos Aires, Ed. Biblos- UNGS, julio de 2000.
- SVAMPA, M. (2000b): Clases Medias , Cuestión Social y Nuevos Marcos de Sociabilidad, In: 'Punto de Vista, Nr. 67; 08/2000, Buenos Aires, URL: <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo05.pdf>, Aufgerufen:30.01.2006
- SVAMPA, M. (2001): Los que ganaron. La vida en los countryes y barrios privados, Biblos Buenos Aires
- SVAMPA, M. (2002): Las Nuevas Urbanizaciones privadas. Sociabilidad y socialización: la integración social "hacia arriba", En: BECCARIA, L. (et al): "Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90", Biblos Bs. As.
- SVAMPA, M. (2006): La Sociedad Excluyente. La Argentina Bajo El Signo del Neoliberalismo, Ed. Taurus, Buenos Aires



- SVERDLICK, I./FERRARI, P./ JAIMOVICH, A. (2005): Desigualdad e inclusión en la educación superior.  
Un estudio comparado en cinco países de América Latina, Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, N° 9 Buenos Aires,  
URL: [http://www.opech.cl/educsuperior/politica\\_acceso/estudio\\_intersindical\\_latinoamericano\\_2005.pdf](http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/estudio_intersindical_latinoamericano_2005.pdf),  
Aufgerufen: 05.09.2006
- SVERDLICK, I. (2006): APUNTES PARA DEBATIR SOBRE LA GESTIÓN ESCOLAR EN CLAVE POLÍTICA.  
UNA MIRADA POR LA SITUACIÓN EN ARGENTINA. In: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e,  
URL: [redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140406.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140406.pdf), Aufgerufen: 10.09.2006
- SZYDLIK, M. (2005): Familie und Sozialstruktur, In: ECARUIUS, J., MERTEN, R. (Hrsg. ),  
Familie- ein erziehungswissenschaftliches Handbuch, Wiesbaden
- TEDESCO, J.C. (1970): Educación y Sociedad en Argentina (1880-1900). Buenos Aires
- TEDESCO, J.C. (1986): Educación y sociedad en Argentina (1880-1945), Buenos Aires
- TEDESCO, J.C./ BRASLAVSKY, C, CARCIOFI, R. (1987): El proyecto educativo autoritario. 1976 – 1982, Buenos Aires
- TEDESCO, J.C. (2003): Escuela y cultura: una relación conflictiva, In: Morduchowicz, R. (Jg.): Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia. Barcelona
- TEDESCO, J.C./ TENTI FANFANI, E. (2004): La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades.  
In: Las Reformas Educativas en la década de 1990. Un estudio Comparado de Argentina, Chile y Uruguay.  
BID/Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford.  
Buenos Aires
- TELEFÓNICA de Argentina S.A. (2004): Informe sobre la Sociedad de la Información,  
Länderbericht Argentinien: <http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/>, Aufgerufen: 02.10.2006
- TENTI FANFANI, E. (2002): Prólogo. In: KESSLER, G. (2002), (:7-16)
- TERÁN, O. (1991): Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966, Buenos Aires, Puntosur
- THIEDEKE, U. (2004): Soziologie des Cyberspace. Medien, Strukturen und Semantiken. VS Verlag
- TICHENOR, P.J./ DONOGHUE, G.A./OLIEN, C./ (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge.  
In: Public Opinion Quarterly, (:159-170)
- TIRAMONTI, G./BRASLAVSKY, C./ FILMUS, D. (1995): Las transformaciones de la educación en diez años de democracia. Buenos Aires
- TIRAMONTI, G. (2003): La nueva configuración de la discriminación educativa; Konferenpapier Guillermina Tiramonti (FLACSO) in Córdoba, Argent., 28. 06. 2003.  
URL: [http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/investigacion\\_Incdlde\\_conferencia.jsp](http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/investigacion_Incdlde_conferencia.jsp).  
Aufgerufen: 15.06.2006
- TIRAMONTI, G. (2004) (Hg.): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, Edit. Manantial, Buenos Aires
- TORRADO, S. (2002) [i.O. 1992]: Estructura Social de la Argentina: 1945-1983, Ediciones de la Flor, Buenos Aires

- TORRADO, S. (2003): Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000) (Ediciones de la Flor)
- TURKLE, SHERRY (1991) [1984 i.O.): Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur, ULM
- UBA (1997): Cultura y política en los años 60, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Fac. De Ciencias Sociales, Oficina de publicaciones del CBC
- UNDP (1999): Human development report. New York: United Nations Development Program
- UNESCO (2005): Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe, URL: [http://www.oei.es/quipu/invertir\\_mejor2005.pdf](http://www.oei.es/quipu/invertir_mejor2005.pdf), Abgerufen: 30.09.2009
- URBAN, D./ PFENNIG, U. (1996): Was messen Fragen zur Bewertung neuer Technologien? Semantisierungseffekte bei der Messung von bilanzierenden Einstellungen zu Bio- und Gentechnologie, In: ZUMA Nachrichten, H.39, Jg.20, (:116-140)
- VAILIACHIS de GIALDINO, I. (2000): Pobres, Pobreza y Exclusión Social: nuevas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas. In: Pobres, Pobreza y Exclusión Social, Buenos Aires, CEIL-CONICET, pp. 5-15
- VAILIACHIS de GIALDINO, I. (2003): Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales, Barcelona, Gedisa.
- VERBITZKY, H. (1991): Robo para la corona: los frutos prohibidos del árbol de la corrupción, Buenos Aires
- VESTER, M. (1998): Klassengesellschaft ohne Klassen. Auflösung oder. Transformation der 'industriegesellschaftlichen Sozialstruktur'; In: BERGER, P.A. /Vester, M. (Hrsg.): 'Alte Ungleichheiten – neue Spannungen' (:109-147), Opladen.
- VESTER, M./ v. OERTZEN, P./ GEILING, H./ MÜLLER, D. (2001) [1993]: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M.
- VESTER, M. (2002): „Das relationale Paradigma und die politische Soziologie sozialer Klassen“, In: Bittlingmayer, U.H./Eickelpasch, R./Kastner, J./Rademacher, C. (Hrsg.): 'Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus', Opladen, (S. 61-122)
- VESTER, M (2004): 'Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland', In: Engler/Krais (Hrsg.): 'Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus', (:13-53)
- VOITZSUK, M. (1999): Esbozo histórico de las políticas universitarias en la Argentina. EL PROYECTO NEOLIBERAL CONTEMPORANEO, URL: <http://64.212.73.138:2222/sid/docautores.htm>, Abgerufen: 07.09.2006
- WACQUANT, L. (2004): Das Wissen des Körpers des Boxers, Interview mit Razmig Keucheyan. In: Jungle World, Nummer 43, 13. Oktober 2004 , URL: <http://jungle-world.com/seiten/2004/42/4155.php>., Abgerufen: 07.06.2006
- WAINERMANN, C. (2002) (Hrsg.): Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas Relaciones, Fondo de Cultura Económica de Argentina (UNICEF), Buenos Aires
- WALBERG, H.J. (1986): Synthesis of research on teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching (pp.85-102). Washington: American Educational Research Association.

- WALTER, C. (1998): Technik, Studium und Geschlecht. Was verändert sich im Technik- und Selbstkonzept der Geschlechter?, Opladen
- WALTER, V. (2001): „Virtualität und Lebensstil. Über die Virtualisierung der Gesellschaft. Ein empirischer Ansatz zur Relevanz von Virtualität als lebensstilbildende Variable“, München
- WARSCHAUER, M. (2002): Reconceptualising the Digital Divide. In: First Monday, Vol. 7, Nr. 7, Juli 2002 , URL: [http://www.firstmonday.org/issues/issue7\\_7/warschauer/index.html](http://www.firstmonday.org/issues/issue7_7/warschauer/index.html), Aufgerufen: 10.12.2006
- WARSCHAUER, M. (2003): Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide, Cambridge/London
- WEBER, M. (1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen
- WEBER, M. (1972) [1920/21]: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen
- WEBER, M. (1973): Gesammelte politische Schriften, Tübingen
- WEBER, M. (1984) [1921]: Soziologische Grundbegriffe, Tübingen
- WEBER, M. (1988a) [1920]: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Tübingen
- WEBER, M. (1988b) [1924]: Zur Psychophysik der industriellen Arbeit. In: Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik, Tübingen
- WEINGART, P. (Hg.) (1989): Technik als sozialer Prozess, Frankfurt a.M.
- WEISS, C. H. (1998): Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies, 2. Aufl., Prentice Hall
- WERLE, R. (1995): Rational Choice und rationale Technikentwicklung. Einige Dilemmata der Technikkoordination, In: HALFMANN, J./ BECHMANN, G./ RAMMERT, W. (Hg.): Technik und Gesellschaft, Jahrbuch 8, Frankfurt a.M. (: 49-76)
- WERZ, N. (1999): Das Konzept der ‚clase media‘ und die Mittelschichten in Lateinamerika, In: BECKER, B. et al (Hrsg.): „Mythos Mittelschichten. Zur Wiederkehr eines Paradigmas der Demokratieforschung, Bonn (:96-119)]
- WEYER, J. (1993): Akteurstrategien und strukturelle Eigendynamiken. Raumfahrt in Westdeutschland 1945-1965, Göttingen
- WICHTER, S./ STENSCHKE, O. (Hg.) (2004): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. Frankfurt a.M.
- WOLFF, L./ SCHIEFELBEIN, E./ VALENZUELA, J. (1993): Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe: hacia el siglo XXI. Banco Mundial, América Latina y el Caribe, Programa de Estudios Regionales, Informe N° 28.
- WOLFF, J. (2003): Argentinien nach der Krise. Zur erstaunlichen Stabilität der real - existierenden Demokratie, In: H.S.F.K. Standpunkte, Nr. 5, Frankfurt , URL: <http://www.hsfk.de/downloads/sp0503.pdf>, Aufgerufen:08.05.2006
- WORLD BANK: Country Report (o.A.): Argentina at a Glance, URL: <http://data.worldbank.org/data-catalog>
- WORLD BANK (o.A.): ICT at a glance. Argentina 2005, URL: [devdata.worldbank.org/ict/arg\\_ict.pdf](http://devdata.worldbank.org/ict/arg_ict.pdf)

- ZAPF, W. u.a. (1987): Individualisierung und Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland, München
- ZIEGLER, H. (2003): Wie gebrauchen Jugendliche das Internet? Soziales Kapital im on- und offline, Expertise für das Kompetenzzentrum Informelle Bildung der Universität Bielefeld,  
URL: <http://www.kib-bielefeld.de/externalinks2005/ExpertiseZiegler.pdf>, Aufgerufen: 06.07.2006
- ZIEGLER, S. (2000): Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. Cuadernos de Pedagogía, Año VII (12), Agosto. Dossier "Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación". Centro de Estudios críticos. Rosario,  
URL: [www.neuquen.edu.ar/cuceyt/20090925/ziegler.pdf](http://www.neuquen.edu.ar/cuceyt/20090925/ziegler.pdf), Abgerufen: 07.07.2006
- ZIEGLER, S. (2004): Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes, Cuadernos de Pedagogía Rosario, Año VII, Nr. 12 (Ago.)
- ZILLIEN, N. (2006): Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- ZWIEFKA, N. (2007): Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale. Ungleichheit im Internet. München

## 10 EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

### Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig sowie ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit in der jetzigen oder einer ähnlichen Form noch bei keiner anderen in- oder ausländischen Hochschule eingereicht habe.

Berlin, 03.11.2011

L. Hoffmann